



SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: INTENTOS INVESTIGATIVOS EM CONTEXTOS VARIADOS

ORGANIZADORAS:

Maria da Conceição Silva Lima

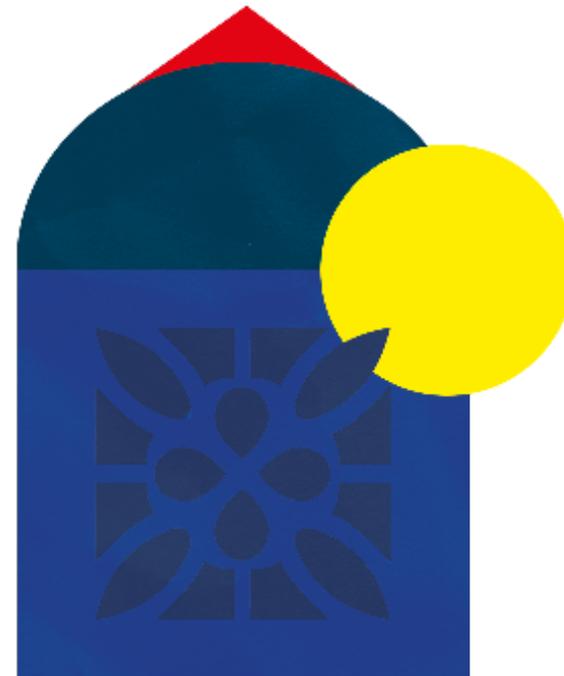
Viviane de Bona

Isabelle Sedícias Nascimento Ferreira

Sabrina Leite Felix



PESQUISA NA FORMAÇÃO
INICIAL DOCENTE: INTENTOS
INVESTIGATIVOS EM CONTEXTOS
VARIADOS



SÉRIE: COLEÇÃO GEPIFHRI

**PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL
DOCENTE: INTENTOS INVESTIGATIVOS
EM CONTEXTOS VARIADOS**

ORGANIZADORAS:

Maria da Conceição Silva Lima

Viviane de Bona

Isabelle Sedícias Nascimento Ferreira

Sabrina Leite Felix

SÉRIE: COLEÇÕES GEPIFHRI

Coordenação:

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto - UFPE

Maria da Conceição Silva Lima – UFPE

Comissão editorial:

André Gustavo Ferreira da Silva , Arnaldo Martins Szlachta Júnior, Catarina Carneiro Gonçalves, Paulo Julião da Silva, Maria da Conceição Silva Lima, Raphael Guazzelli Valerio, Raylane Andreza Dias Navarro Barreto, Viviane de Bona.

Revisão: Ellen Amanda Silva de Lima

Capa: Rodrigo Victor

Projeto gráfico: Rodrigo Victor

Diagramação: Deborah Botelho e Hytallo Matias

Catálogo na fonte:

Biblioteca Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

P474 Pesquisa na formação inicial docente [recurso eletrônico] : intentos investigativos em contextos variados / organizadores : Maria da Conceição Silva Lima... [et al.]. – Recife : Ed. UFPE, 2022. (Coleção GEPIFHRI).

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-65-5962-111-8 (online)

1. Pesquisa educacional. 2. Professores – Formação. 3. Educação – Estudo e ensino. I. Lima, Maria da Conceição Silva (Org.). II. Título da coleção.

370.7

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2022-045)

Apresentação da “Coleção GEPIFHRI”

O Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades - GEPIFHRI tem o prazer de lançar, junto com a Editora da Universidade Federal de Pernambuco, a “Coleção GEPIFHRI”. A ideia da parceria entre o GEPIFHRI e a EdUfpe, longe de ser um projeto que vise qualquer tipo de lucro ou ganhos monetários, tem o nobre objetivo acadêmico de publicar os textos dos alunos da graduação e pós-graduação que tiveram destaque em seus trabalhos, frutos das disciplinas que cursaram. Não é raro professores/as se depararem com trabalhos autorais, muito bons e que merecem ser divulgados. A ideia que nos motiva é, justamente, a de que muitas vezes os alunos cumprem muito bem aquilo que foi solicitado em sala de aula e que, por falta de incentivo, informação ou mesmo de espaço apropriado, não procede com a publicação. Com foco nos pesquisadores em formação é que nasce a “Coleção GEPIFHRI”. O que nós, membros do grupo, pretendemos é criar um espaço qualificado, seguindo as orientações e normas editoriais e acadêmicas para que nossos alunos e alunas possam escoar suas produções e que se sintam, com ele, também estimulados a fazer parte do projeto que não tem outro desígnio a não ser fazer valer a pena a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Por certo é um projeto modesto, mas com muitas expectativas de constar como uma ação frutífera e com ganho de causa para a UFPE que privilegia desde cedo a pesquisa e a sua divulgação.

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto
Maria da Conceição Silva Lima

APRESENTAÇÃO

Tomando a pesquisa como essencial na formação universitária, com destaque especial na formação inicial de professores/as, este volume da Coleção GEPIFHRI adentra variados contextos que são originados pelas motivações a partir da especificidade da área de formação nas humanidades, que aqui estão representadas pelas licenciaturas em História, Pedagogia e Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco.

A composição desta obra, que reúne sete trabalhos oriundos de pesquisas de conclusão de cursos, de Iniciação Científica e da disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional, parte de conceitos, escolhas metodológicas e defesa de ideias. Consideramos que fazer pesquisa na formação inicial docente fortalece a autonomia e a capacidade do/a investigador/a de se colocar enquanto agente social reflexivo, lançando questões e traçando diretrizes rigorosas para respondê-las. Desejamos que a leitura destes intentos investigativos possibilite reflexões e debates que mantenham a produção de conhecimento viva, em busca de responder às inquietações que assolam o dia a dia dos profissionais que na universidade embasaram a sua formação.

As organizadoras!

PREFÁCIO

Alcivam Paulo de Oliveira

INTRODUÇÃO

NOTAS INICIAIS SOBRE A PESQUISA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO
ÂMBITO DA GRADUAÇÃO

Maria da Conceição Lima Silva

Viviane de Bona

CAPÍTULO 1

OS TESTEMUNHOS HISTORICAMENTE CONSOLIDADOS E A
INFLUÊNCIA DOS DISCURSOS DE PROSPERIDADE NAS IGREJAS
NEOPENTECOSTAIS BRASILEIRAS

Samuel Pablo Costa de Almeida

CAPÍTULO 2

CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS EM SALA DE AULA: O
PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS
E PRODUÇÃO DE SENTIDO

William Silva de Freitas

CAPÍTULO 3

A RESISTÊNCIA DAS VIÚVAS DA MIGRAÇÃO

Thais Barbosa de Siqueira Cavalcanti

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A GARANTIA DO DIREITO AO BRINCAR
NO PROCESSO EDUCATIVO ATRAVÉS DAS AULAS REMOTAS

Elizonete Judite da Silva

CAPÍTULO 5

TRANSGRESSÃO DE GÊNERO EM BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DOS EDUCADORES E DAS FAMÍLIAS

Thomaz Virginio Jordão

Nicole Barbosa Santana Silva

Renata Roberta Rangel Barreto

Diego Santos Mendes da Silva

CAPÍTULO 6

A ROBÓTICA COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO NA REDE DE ENSINO
DO RECIFE: A EXPERIÊNCIA NOS CLUBES DE ROBÓTICA

Andressa Carvalho da Hora Santana

CAPÍTULO 7

FILOSOFIA PARA SURDOS: INICIATIVA À CRIAÇÃO DE SINAIS PARA
TERMOS DA FILOSOFIA EM LIBRAS

Orionn Ferreira Albuquerque

PREFÁCIO

Alcivam Paulo de Oliveira

Recebi com entusiasmo o convite do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades - GEPIFHRI, para prefaciá-lo este volume da “Coleção GEPIFHRI”. Tomei minha tarefa como uma partilha da experiência realizada pela leitura que, ao modo de Rubem Alves, vejo como ato de interpenetração entre texto e leitor, cujo resultado é a transformação de ambos: após a leitura, nem leitor nem texto serão os mesmos. Eu experimentei isso e faço desse prefácio uma confissão do que senti. A síntese de cada capítulo e a contextualização dele está no primeiro capítulo do livro. Dessa forma, deixo ao leitor a tarefa de analisar a iniciativa do Grupo de Pesquisa e de sua sensacional iniciativa com a Coleção, possibilitando o lançamento na vida acadêmica dos seus futuros pesquisadores. Deixo, portanto, aos textos institucionais a condução do leitor para uma melhor compreensão.

O primeiro capítulo, ***Notas iniciais sobre a pesquisa e a formação docente no âmbito da graduação***, traz uma introdução sistemática sobre o conteúdo do livro, apresentando cada artigo e, assim, possibilitando um itinerário de leitura. Mas, vai além: emerge do texto uma reflexão contemplativa: professoras “ad-mirando” resultados dos processos pedagógicos! Não são notas, diplomas, mas materialização de capital cultural incorporado, materializado em escolhas, construção de problemas em palavras que têm rostos, cor de pele, histórias de vida. Viviane e Maria fazem isso sem se esquecerem de pontuar a importância do papel da Universidade e da compreensão da pesquisa como *mola propulsora de avanços na fronteira do conhecimento humano*, uma práxis pedagógica cujo resultado expõe valores, procedimentos e conceitos aprendidos e sistematizados por todos e em todos nela envolvidos. Sabe aquele momento em que você testemunha um educando ou educanda ressignificando conteúdos e se sente como parteira ou parteiro, sente-se realizado na profissão que escolheu? Foi esse o sentimento que testemunhei no texto das colegas.

E é justamente sobre o testemunho como categoria possível de

ser fonte para a historiografia, o problema/tema abordado por **Samuel Almeida**, em seu relato de pesquisa “*Os testemunhos historicamente consolidados e a influência dos discursos de prosperidade nas igrejas neopentecostais brasileiras*”. O texto dele levou-me a experimentar uma inveja boa, daquelas que nos faz sentir o gosto provado pelo outro como se fosse em nossa própria boca, a ponto de dizermos: eu queria ter feito isso!

Samuel traz uma revisão bibliográfica na qual delimita com clareza o problema, as fontes para a historiografia, enfrentando, sem receio, as disputas epistemológicas nesse campo, desvencilhando-se de resquílios positivistas. Sim, o testemunho é uma fonte histórica pertinente e necessária! Quase o vi afirmando em alto e bom som, como uma espécie de epifania. O mais importante é que a referência empírica buscada para isso é um terreno não menos desafiador que o das disputas epistemológicas da historiografia: o neopentecostalismo, o mercado da fé!

A escolha do método etnográfico, pela observação participante, parece ter sido uma imposição existencial: ele tinha que estar lá e testemunhar a realidade. Fiquei imaginando-o ali, no meio dos fiéis, quem sabe, anotando disfarçadamente para não ser descoberto como “espião”, racionalizando, mas também sentindo. Assim, ele conseguiu captar o que estava procurando. Não, não era sobre a veracidade da fé, subjetiva ao extremo no neopentecostalismo. Ele buscava denotar a importância do testemunho como referência para a interpretação epocal da vida humana. E consegue fazê-lo em um texto que nos transporta para o evento; consegue realizá-lo sob o crivo de uma literatura pertinente, que traz como referência Heródoto, Hume, Foucault e Agamben. Dessarte, lê-lo é experimentar a certeza de que sua formação produziu efetividade, foi incorporada e ainda produzirá belos frutos.

Quando comecei a ler o texto de **William Freitas**, tive a impressão de que seria levado ao mundo das revisões literárias. Ledo engano. Como um narrador experiente, o autor de “*Construção de narrativas históricas em sala de aula: o papel do professor no processo de criação de experiências e produção de sentido*” nos conta uma história sobre conceitos importantes para uma docência com efetividade, de forma precocemente madura, manifestada seja na revisão de literatura e na

construção do problema, seja no tratamento dado aos principais temas abordados: historicidade; produção de saber escolar; formação para a cidadania; o professor sujeito com sua cosmovisão; a experiência como realização existencial do aluno. Ou seja, um repertório no qual tudo é complexo. Ao tratar da aula de história como experiência, por exemplo, William me trouxe a pedagogia da existência, tratada por Bolnow¹ como possibilidade para a formação de sujeitos. Ao falar sobre a narrativa, fez-me lembrar de Kierkegaard² e suas referências sobre o valor da certeza da narrativa e da insegurança dos conceitos; ao afirmar a centralidade dos(as) discentes na prática pedagógica e sua identidade de sujeito nos processos de ensino aprendizagem, foi impossível não vincular com as máximas do mestre Paulo Freire, assim como também não podemos fazê-lo ao afirmar a importância do papel do professor.

“É importante que nós, historiadores docentes, esforcemos-nos ao máximo (dentro de nossas possibilidades), para que cada aula não seja apenas um amontoado de informações, mas que sejam experiências que impactem, que atravessem, que produzam sentido, significado e que transformem (...)”. Sem dúvidas, estamos diante de uma maturidade precoce e provocativa!

O artigo de **Thais Cavalcanti**, “*A resistência das viúvas da migração*”, pareceu-me um retrato fiel do esforço que a pesquisa historiográfica faz para dar visibilidade às pessoas e às circunstâncias esquecidas pelo tempo, invisibilizadas pelos poderes hegemônicos na cultura e nas estruturas sociais em cada época. Quando esbarra na falta de fontes e de produções analíticas referentes ao tema, a autora não se deixa desanimar, escava e minera referências que possam fornecer as bases para sua análise.

A luta de Thais torna-se mais relevante por tratar da invisibilidade da mulher sob condições de empobrecimento, razão que multiplica sua vitimização em uma sociedade patriarcal e exploradora. Mais que resultados, o texto é um chamamento, afirmando a necessidade da pesquisa histórica realizar aquilo que, na sociologia

de Boaventura Sousa Santos³, é definida como sociologia das ausências e sociologia das emergências, ou seja: é preciso sistematizar e analisar, para além das grandes teorias, a história dos esquecidos e esquecidas.

Elizoneete Silva nos apresenta o artigo “*A educação infantil e a garantia do direito ao brincar no processo educativo por meio das aulas remotas*”, resultante de pesquisa na rede privada de educação infantil de Olinda. Aqui o leitor encontrará um belo exemplo sobre como estruturar epistemologicamente uma pesquisa em educação: na construção do problema, encontramos claramente sua dimensão subjetiva e duplamente objetiva, como indica o procedimento de Saviani⁴: há um forte vínculo entre problema, os objetivos e o método de pesquisa; há a revisão de literatura explora o tema de maneira ampla (marco legal e produção acadêmica) e histórica. Por fim, a discussão dos resultados procura estabelecer o diálogo entre referências e base empírica.

Esse desenho “redondinho” da pesquisa torna a leitura agradável, estimulante e, principalmente, didática. Mesmo quem não tem intimidade com os temas e problemas da educação infantil, consegue compreendê-los perfeitamente, assim como seus desafios e as possibilidades para enfrentá-los.

O texto “*Transgressão de gênero em brinquedos e brincadeiras na educação infantil: a visão dos educadores e das famílias*” talvez seja o mais emblemático da alma desta coleção: introduzir teórico-praticante, os graduandos na práxis da pesquisa acadêmica. **Os graduandos e a professora Maria Lima** conseguem apresentar o resultado dos processos de ensino-aprendizagem de maneira palpável e sensível. Sentimos no texto que os estudantes assumiram o papel de pesquisadores, realizaram um itinerário, mergulharam na literatura, foram a campo e experimentaram a aventura e as responsabilidades do ato de pesquisar a educação, e isso se torna mais relevante quando observadas duas características do texto e da pesquisa: o tema-

1 BOLLNOW, O. F. Pedagogia e filosofia da existência. São Paulo: Editora Vozes. 1971.

2 KIERKEGAARD, Søren Aabye. Temor e Tremor. Relógio D'Água Editores: Lisboa, 2009.

3 SANTOS, B. Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro 2002: 237-280.

4 SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

problema enfrentado e a perspectiva epistemológica escolhida.

Em relação ao primeiro aspecto, o grupo resolveu mexer com o vespeiro, sem ter medo das ferroadas, afinal enfrentar o *establishment* moral, mesmo em tempos de mudanças avançadas, não é fácil, pois implica em ter coragem para propor a discussão sobre a identidade de gênero na educação infantil.

E essa intrepidez aumenta quando optam pela epistemologia da verificação⁵, cujo objetivo é assumir uma hipótese de resposta a ser testada na dimensão empírica. Em se tratando de pressuposto moral, isso significa assumir claramente valores e posturas num contexto de evidente fragmentação ética em nossa cultura.

Levando em consideração tudo que já foi discutido e, em específico, o desenho cuidadoso da metodologia explorando os aspectos quanti e qualitativos, o texto é subsídio e instigação necessários à formação de educadores.

O TCC de **Andressa Santana** debruça-se sobre o uso das tecnologias na educação, mais precisamente, da robótica. Na possibilidade de fazer a avaliação entre uma Política Pública de Educação e analisar os meios para a realização do trabalho pedagógico, a autora realizou os dois procedimentos. Por um lado porque é importante para os leitores menos íntimos da robótica na educação fundamental acessarem um panorama histórico de como ela foi sendo introduzida na escola, a fim de indicar seus potenciais na relação ensino-aprendizagem; por outro, Andressa revela, pelas palavras dos docentes, os desafios na execução de uma Política Pública.

No caso da Política avaliada, observa-se, claramente, que se trata de uma vitrine pela qual o Executivo Municipal pretende mostrar uma superfície que não guarda coerência com o cotidiano da escola. Ao identificar dificuldades como a falta de material e infraestrutura, de formação docente, de incentivo aos professores que se dedicam à disciplina,

Andressa, sempre fazendo o contraponto entre o empírico e a literatura, mostra a distância entre o pretendido e o executado, principalmente naquilo que parece ser o mais importante: a relação entre a robótica e processo global de aprendizado. E o faz personificando as falas ao expor frustrações dos docentes. Sem dúvidas, um texto que vale a pena ler tanto para identificar o potencial da robótica quanto para se subsidiar sobre as condições objetivas da profissão docente na Rede de Educação do Recife.

Finalmente, **Orionn Albuquerque** apresenta seu TCC intitulado *Filosofia para surdos: iniciativa à criação de sinais para termos da filosofia em libras*. Ao ler a problematização e delineamento dos objetivos, ecoava em minha cabeça a palavra ousadia, soma de coragem e liberdade que nos faz enfrentar os desafios mais fortes como quem sabe que os vencerá. Ao longo da leitura, foram emergindo outras palavras: ação sistemática, busca de rigor na reflexão, dignidade, empatia, descoberta, aprendizado etc.

Minhas sensações emergiam à medida que compreendia a empreitada de Orionn e de seu orientador, Professor Paulo Julião, como uma construção pedagógica, epistemológica e existencial. A construção de processos e ferramentas para o melhor ensinar-aprender; a busca de métodos para a produção de conhecimentos; a procura de termos consciência de uma experiência muito própria de estar no mundo. Por tudo isso, é uma leitura necessária que, para além da linguagem filosófica, incita-nos a sermos mais ousados em nossa docência.

Chegando até aqui, o leitor e a leitora têm o direito de perguntar sobre as críticas, a identificação do que poderia ser melhorado. Sim, existem. Não deixaria de sugerir aos autores e autoras o livro de Becker, para ajudar no aprimoramento de suas escritas, ou de, em cada texto, assinalar necessidades epistemológicas e metodológicas. Enfim, sempre há o que melhorar. Mas esse é o papel de cada leitor e leitora. O meu é de ser “alcoviteiro”, colaborando para que os textos possam seduzi-lo(as). E, como bom “alcoviteiro”, apresento-lhes o que há de melhor nesses filhos e filhas do GEPIFHRI. Ousem lê-los

5 TELLO, C. G. El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis. *Cinta Moebio*. 42, p. 225-242, 2011.

INTRODUÇÃO - NOTAS INICIAIS SOBRE A PESQUISA E A FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA GRADUAÇÃO

Maria da Conceição Silva Lima¹
Viviane de Bona²

A curiosidade sempre esteve presente na evolução humana. Foi assim, inicialmente de forma intuitiva, que começamos a observar, criar hipóteses, testá-las e produzir conhecimento acerca de algo. Gradualmente, foi-se constituindo uma infinidade de conhecimentos que pouco a pouco foram sendo ampliados, agrupados sob a forma de Mitos, Religião, Senso Comum, Filosofia e Ciência. Nesse sentido, ousamos dizer que somos sujeitos questionadores por natureza, buscando, com isso, investigar os eventos que ocorrem, a fim de “compreender suas causas e controlar suas consequências” (MALHEIROS, 2008, p. 2). Mas em que consiste a pesquisa? Onde e de que forma ela se desenvolve no nosso país? Qual a relevância dela para a sociedade? Como ela ocorre na formação inicial docente?

Ao percorrermos o histórico do sistema educativo no Brasil, fica perceptível que desde suas primeiras bases, ainda na colônia, o incentivo à pesquisa não foi destacado. Certamente, em virtude de termos embasado nossos currículos nas humanidades, muito ainda sob orientação da ordem religiosa jesuítica, que teve por base o *ratio studiorum*, outros saberes foram alijados. Com isso, podemos dizer que a organização de um conhecimento mais científico acerca dos fenômenos e dos fatos sociais que nos cercam e que trazem novas condições para se pensar a vivência no coletivo social esteve, durante a nossa formação enquanto sociedade, estagnado.

Portanto, a pergunta de partida que questiona e guia qualquer processo que envolve a pesquisa, proporcionando questionamentos de

regras e novas percepções em relação ao que está posto, o espírito livre e as atividades experimentais não foram incentivadas. Tal situação se perpetuou durante alguns séculos, corroborando para um certo atraso, em termos de produção científica, que foi caracterizada até o início da República por sua incipiência e precariedade, cujos investimentos no setor e na formação de um quadro de profissionais capacitados para produção de conhecimento e de uma comunidade científica eram escassos, ocasionando um enorme *delay* tecnológico e estrutural, se nos compararmos com outras realidades e países que viveram processos de colonização semelhantes (SAVIANI, 2007).

Nesse contexto, englobamos a própria precariedade na formação de docentes que pudessem estar à frente dessas novas maneiras de se pensar a produção científica. Tal situação, certamente, foi alimentada pela pretensa dissociação entre teoria e prática que por tanto tempo assombrou o modelo de formação do magistério no país. Além disso, a dependência de fomentos públicos, que por sua vez esteve intimamente ligada às políticas públicas, exerceram, como ainda hoje exercem, influência no direcionamento de recursos e no financiamento do que se pode ou não pesquisar.

Provavelmente, só na década de 30 do século passado que tivemos um divisor de águas na introdução do debate científico, com destaque para o famoso *Manifesto dos Pioneiros da Educação* e do clamor por um novo alinhamento pedagógico, destituído de questões religiosas, mais voltado à cientificidade. A criação da Universidade de São Paulo em 1934, por exemplo, nos permitiu a formação de um corpo intelectual voltado à pensar a realidade brasileira, a partir dela mesma, e não de analogias com realidades importadas. Tal possibilidade culminou em outras iniciativas como a formação do Conselho Nacional de Pesquisas e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

Portanto, podemos dizer que a nossa pesquisa educacional é jovem, e, em se tratando daquelas desenvolvidas no âmbito da educação/formação docente, o pontapé inicial só ocorreu com a fundação nessa mesma época, em 1937, do então Instituto Nacional de Pedagogia, atual Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), uma vez que apenas

¹ Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. maria.conceicao@ufpe.br

² Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. viviane.bona@ufpe.br

se destacavam “estudos isolados ou uma produção de professores das Escolas Normais de alto nível” (ANDRÉ, 2006, p. 12).

Contudo, apenas por volta da década de 1970, de acordo com Gatti (1983), podemos dizer que ocorreu uma mudança significativa na área da pesquisa educacional. Com o início das Pós-graduações *stricto sensu* e uma transferência da produção científica para as universidades, diferentes enfoques e temáticas passam a ser estudadas, ampliando o leque de possibilidades de se entender a educação, a formação docente e as distintas realidades que a tangenciam.

Assim, pensar a pesquisa científica no Brasil requer também reconhecer o papel das universidades, com destaque para as públicas, na formação de um corpo de investigadores capazes de encontrar respostas embasadas pelo rigor científico, em que pese a atual situação de ataques ao conhecimento científico, para além da precariedade e falta de investimentos.

É, portanto, imperioso entender o papel crucial que o conhecimento e o engajamento de docentes altamente qualificados, bem como discentes em formação, tem na busca por pensar soluções tecnológicas e estratégias que auxiliem a sociedade a responder perguntas de sua época e refletir acerca de suas ansiedades e demandas. Isso porque, para Menezes (1993, p. 39), a pesquisa implica num “estudo minucioso e sistemático, com a finalidade de descobrir ou detectar fatos ou princípios relativos às diversas áreas do conhecimento humano”.

Nesse contexto, por sua função pública educativa, a Universidade, enquanto entidade, está, conforme o artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), amparada por um tripé que une o Ensino, a Extensão e a Pesquisa. O Ensino ao ser um *lócus* socialmente delegado para construção do conhecimento e formação técnico-humanística que corrobora para dotar o sujeito não apenas de aspectos instrumentais requeridos para execução de uma tarefa profissional, como também da capacidade de criticar, ponderar, fazer-se ativo e autônomo em suas convicções e intervindo no meio em que vive.

Já a Extensão pode ser considerada um processo educacional, social, cultural e científico que busca articular o ensino e a pesquisa, viabilizando uma relação intrínseca e vital para a transformação social e o vínculo entre a universidade e a sociedade (SARAIVA, 2007). Pretende, dentre seus objetivos, promover a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento (BRASIL, 2018). Ela, portanto, aproxima a Universidade e o público externo, socializando o conhecimento construído por meio da pesquisa e do ensino, corroborando para sanar demandas locais e coletivas, por meio de serviços prestados à sociedade.

Neste contexto, a Pesquisa é entendida como mola propulsora de avanços na fronteira do conhecimento humano. E é exatamente essa dimensão que iremos privilegiar nesse novo volume da Coleção GEPIFHRI, que reuniu sete trabalhos oriundos de pesquisas de conclusão de cursos, de Iniciação Científica e da disciplina de Metodologia da Pesquisa Educacional de licenciandos/as da Universidade Federal de Pernambuco. As investigações realizadas pelos/as autores/as deste livro adentram variados contextos que são originados pelas motivações relacionadas à especificidade da área de formação que aqui estão representadas pelas licenciaturas em História, Pedagogia e Filosofia.

Acreditamos que, para a maioria dos/as graduandos/as, o trabalho de conclusão de curso ou a finalização de uma pesquisa universitária signifique o fechamento de um ciclo de formação, sendo, em alguns casos, a primeira produção acadêmica de maior relevo. Para além de todo esforço de concepção, organização e maturação de ideias, pode-se dizer que este instrumento também congrega em seu cerne um compilado de experiências, saberes, símbolos e interpretações que tangenciam o processo de formação inicial do sujeito e que se (re)arranjam, de forma que o estudante se enxergue enquanto um pesquisador capaz de retornar à sociedade, sob forma de construção de novos conhecimentos, tudo o que foi nele investido.

Embora saibamos que ninguém se faz pesquisador sozinho e que toda construção carece de orientação e aporte de inúmeros teóricos

que abriram caminho para as atuais discussões, podemos considerar que os artigos aqui apresentados são também uma impressão digital de quem os produzem. Podemos ainda afirmar que o propósito dessas pesquisas está intimamente ligado ao que o estudante considera importante enquanto objeto, uma vez que, para essa escolha, precisam ser apreciados inúmeros elementos de pertença e de aproximação com o universo epistemológico que o cerca.

Sendo assim, sua composição está eivada de conceitos, escolhas metodológicas, defesa de ideias que robustece a autonomia, a capacidade de se colocar enquanto agente social reflexivo, e por tal motivo, interventor, que partindo de uma problemática, consegue, dentro dos moldes metodológicos, traçar diretrizes para respondê-la e lançar novos olhares e possibilidades de debate.

Tal prática se torna importante ao considerarmos que, à medida em que os avanços sociais ocorrem, novas demandas surgem e maior a necessidade de se compreender os inúmeros desdobramentos deles decorrentes. É diante disso que Samuel Pablo Costa de Almeida apresenta o resultado de um projeto de iniciação científica (PIBIC), no artigo intitulado ***Os testemunhos historicamente consolidados e a influência dos discursos de prosperidade nas Igrejas Neopentecostais brasileiras***. Mediante levantamento bibliográfico e da pesquisa do tipo etnográfico, envolvendo discussões conceituais e filológicas, sob ótica interdisciplinar, promoveu uma análise dos testemunhos ao longo da História que legitimaram e proporcionaram um determinado discurso no âmbito social, histórico, religioso e cultural. A ênfase foi dada à emergência dos testemunhos religiosos em três agências religiosas neopentecostais, tendo por finalidade promover uma definição de ordem imagética e caracterizadora com relação a esses espaços religiosos. Os argumentos levantados permitiram concluir que os depoimentos de pessoas que vivenciaram um determinado acontecimento – mediante ao lugar de fala e contexto do emissor da mensagem – proporcionam um regime de verdade e credibilidade por parte daqueles que comungam com a mesma conjuntura e recebem essa mensagem como crença factual e/ou simbólica, visto que parte de algo já experienciado. Além disso, observou-se a valoração dos testemunhos para as religiões

neopentecostais, sobretudo no contexto da ‘Teologia da Prosperidade’, posto que os discursos proferidos por fiéis proporcionam credibilidade e esperança aos demais que passam por situações semelhantes àqueles que discursaram.

Ainda sobre o processo de construção de conhecimento histórico, só que com foco na sala de aula, o texto ***Construção de narrativas históricas em sala de aula: o papel do professor no processo de criação de experiências e produção de sentido***, de William Silva de Freitas, investigou o papel das narrativas históricas no processo de construção de conhecimento histórico transformativo, à luz dos debates teóricos sobre o tema, a partir dos conceitos de Consciência, Narrativa e Aprendizagem Histórica, Experiência e Sujeito da Experiência, Narrativa Histórica Escolar, entre outros, destacando o papel do professor nesse processo. Dessa maneira, tece algumas ponderações sobre a sala de aula enquanto ambiente de possibilidades, de capacidades, de potencialidades e de efetividades. Tendo como base a pesquisa qualitativa, a análise comparativa foi aplicada a três trabalhos desenvolvidos no Mestrado Profissional de Ensino de História (ProfHistória) que tiveram como temática central a construção de narrativas históricas, a partir de determinadas abordagens e/ou ferramentas. Como resultado, ressalta a importância do papel do professor na criação de narrativas históricas nas quais os estudantes, ao conferir sentido ao passado histórico, tornando-o presente em sua vida prática, possam se reconhecer nelas, tomar para si e torná-las legitimamente suas.

Por sua vez, o trabalho intitulado ***A resistência das viúvas da migração***, de Thais Barbosa de Siqueira Cavalcanti, nos ajuda a entender um contexto muito marcado no Nordeste do Brasil. Ele é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de História da UFPE. Teve como objetivo tratar das “viúvas da migração” no período em que a emigração masculina do Nordeste aumentou, deixando um grande número de mulheres “à espera”. Este trabalho baseou-se na pesquisa bibliográfica e documental, mediante análise de depoimentos trazidos por periódicos e dados estatísticos oficiais da época. Por meio da análise dos dados, observa-se uma redefinição de espaços e funções familiares. Estes, antes delegados aos homens, passaram a ser assumidos

pelas esposas, entretanto, permanece um controle social sobre seus comportamentos.

Ainda permeando as questões sociais, Elizonete Judite da Silva, por meio do trabalho ***A educação infantil e a garantia do direito ao brincar no processo educativo através das aulas remotas***, analisou práticas de docentes da Educação Infantil em quatro instituições privadas do município de Olinda, em relação ao direito ao brincar no ensino remoto, durante a pandemia da Covid-19. A investigação teve como principal motivador a busca pelas compreensões acerca dos impactos nas práticas da Educação Infantil, causados pelo atual contexto de pandemia. O estudo foi embasado em teóricos da educação, bem como nas resoluções e leis nacionais e internacionais que tratam do direito ao brincar, dentre elas: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Os dados revelam que as docentes pesquisadas por meio de um questionário entendem e reconhecem a necessidade do brincar e, apesar dos diversos obstáculos para realizar esta experiência remota, procuraram inseri-la em seu contexto. Entretanto, ficou evidente a sua presença somente como uma forma de assegurar que suas aulas sejam um entretenimento suficiente para manter os alunos atentos, e não essencialmente enquanto um direito. Ademais, os resultados indicaram como foi o momento para os/as educadores/as da Educação Infantil, as suas práticas pedagógicas e dificuldades em meio à modalidade de ensino remoto.

Mantendo o foco no ambiente escolar da Educação Infantil, o trabalho de Thomaz Virgínio Jordão, Nicole Barbosa Santana Silva, Renata Roberta Rangel Barreto e Diego Santos Mendes da Silva, intitulado ***Transgressão de gênero em brinquedos e brincadeiras na educação infantil: a visão dos educadores e das famílias***, partiu do princípio de que, na infância, o brincar possui valor significativo no desenvolvimento integral da criança. Assim, os brinquedos e as brincadeiras são os principais elementos pelos quais este brincar acontece, influenciados pelo meio social no qual a criança está inserida. Contudo, educadores e

familiares, que participam ativamente do desenvolvimento na infância, muitas vezes, acabam fazendo uma divisão binária de gênero para enquadrar cada criança. Nesse sentido, o trabalho buscou compreender o que os educadores de sala de aula e as famílias pensam a respeito da transgressão de gênero em brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Norteados pela perspectiva da ‘transgressão de gênero na Educação Infantil’, realizaram um estudo de caso em uma creche pública da rede municipal do Recife-PE, que atua com crianças de 0 a 3 anos de idade, localizada em um bairro periférico. Os resultados revelaram que, apesar de se mostrarem abertos às questões de transgressão, os educadores acabam caindo no binarismo de gênero ao escolherem os brinquedos ‘apropriados’ para meninos e meninas. Em contrapartida, as famílias se mostram mais abertas às transgressões quando há insistência por parte da criança.

A robótica como elemento pedagógico na rede de ensino do Recife: a experiência nos clubes de robótica foi o tema escolhido por Andressa Carvalho da Hora Santana para seu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. Realizou uma investigação acerca da utilização da robótica como ferramenta pedagógica, a partir da experiência premiada nacionalmente dos clubes de robótica instalados nas escolas municipais do Recife. Para tal, entrevistou docentes responsáveis pelo projeto em três escolas-campo. Os achados, analisados à luz da Análise de Conteúdo, apontaram que os desafios da execução da proposta residem desde o desestímulo docente em fazer parte do projeto, por questões financeiras ou de prestígio social, até a falta de recursos e formação continuada, o que dificulta ainda mais o estabelecimento de pontes entre essa tecnologia e as disciplinas que compõem o currículo da Educação Básica na Rede Recifense.

Finalizando este volume, o trabalho de Orionn Ferreira Albuquerque nos coloca diante de uma emergente preocupação social. O texto ***Filosofia para surdos: iniciativa à criação de sinais para termos da Filosofia em Libras*** teve como parâmetro central de desenvolvimento a criação de novos sinais para palavras e termos técnicos específicos da área de filosofia que ainda não possuem uma tradução em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). O processo de investigação teve como fundamento

base experiências em sala de aula realizadas com alunos surdos, no pré-vestibular solidário da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o Projeto Gradação. A leitura deste trabalho evidencia os desafios do ensino-aprendizagem de filosofia quando esta é direcionada a alunos surdos, sondando-se, nesse ínterim, processos de compreensão que possam promover um aumento no desenvolvimento da capacidade de abstração do pensamento surdo através dos conceitos dos sinais criados. O trabalho propõe, dessa forma, a possibilidade de um avanço na abertura social para a inclusão da pessoa surda no universo acadêmico, além de propiciar, também, uma conjuntura reflexiva, que é a própria primazia da filosofia, para que possamos assim ajudá-los (aos surdos) nessa jornada de compreensão do mundo e da vida.

Devidamente apresentado o nosso conjunto de obras, convidamos os/as leitores/as a percorrerem as páginas do livro. Visamos com essa publicação colaborar ainda mais com a divulgação da pesquisa científica brasileira, sobretudo, enfatizando o objetivo principal da Coleção GEPIFHRI que é contribuir com a publicização de pesquisas encabeçadas por estudantes da UFPE nas diferentes esferas do conhecimento.

Só nos resta desejar uma boa leitura!

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A jovem pesquisa educacional brasileira. *Diálogo Educacional*. Curitiba, set./dez., 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018*. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 49-50, 19 dez. 2018.

GATTI, B. A. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, n. 44, p. 3-17, 1983.

MENEZES, E. M. *Produção científica dos docentes da Universidade Federal de Santa Catarina: análise quantitativa dos anos de 1989 e 1990*. Campinas, 1993, 122 p. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia) - Departamento de Biblioteconomia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

SARAIVA, J. L. Papel da extensão universitária na formação de estudantes e professores. *Brasília Med*, v. 43, n. 3, p. 225-233, 2007.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

CAPÍTULO 1

OS TESTEMUNHOS HISTORICAMENTE CONSOLIDADOS E A INFLUÊNCIA DOS DISCURSOS DE PROSPERIDADE NAS IGREJAS NEOPENTECOSTAIS BRASILEIRAS¹

Samuel Pablo Costa de Almeida²

INTRODUÇÃO

Objeto de estudo dos mais diversos campos e áreas do conhecimento, tais como História, Comunicação e Filosofia, o testemunho ocupa diversos contextos culturais, sociais e políticos. Desse modo, vários estudos materializam diferentes perspectivas sobre o testemunho. Trata-se de um campo de investigação no qual, conforme demarca Silva (2014, p. 221), a problemática é antiga e longa, muito embora “o papel do testemunho na aquisição de crença e conhecimento foi uma questão filosófica relativamente negligenciada”.

Nessa perspectiva, faz-se necessária uma análise interdisciplinar para maior compreensão da maneira na qual os discursos e depoimentos legitimam uma ideia, a partir de pessoas que, teoricamente, experienciaram um determinado contexto. Esse não é um fenômeno recente e muito menos isolado. Na Antiguidade, inúmeros historiadores coletavam testemunhos de pessoas que vivenciaram a História, a fim

¹ Trabalho de Iniciação Científica orientado pela Professora Doutora Karla Regina Macena Pereira Patriota. Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), k.patriota@gmail.com

² Graduando pelo Curso de História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), samuel.pablo@ufpe.br

de utilizá-los para a construção de uma narrativa próxima ao factual. Na contemporaneidade, pode-se perceber esse tipo de ação por toda parte: propagandas de produtos; marcas e ações governamentais; *digital influencers*; e, evidentemente, nos contextos religiosos.

Neste artigo, objetiva-se realizar, por intermédio de uma revisão bibliográfica, uma discussão teórica em análise conceitual e filológica sobre o testemunho, bem como o desenvolvimento e evolução deste durante a História, dialogando com as demais áreas do conhecimento. Ademais, pretende-se abordar a experiência, fruto de uma pesquisa de campo, na *Igreja Universal do Reino de Deus*; *Igreja Internacional da Graça de Deus* e *Igreja Mundial do Poder de Deus*, demonstrando a intrínseca relação entre o testemunho e a Teologia da Prosperidade, resultado da pesquisa etnográfica realizada na iniciação científica.

As razões que motivaram esta análise partem do interesse em observar as dinâmicas de persuasão realizadas a partir dos testemunhos religiosos, estes que apontam para as lógicas de consumo próprias da modernidade. Nesse sentido, é importante perceber como esses discursos se inserem dentro desses espaços, uma vez que têm influência direta nos contextos sociopolíticos do Brasil. Por essa razão, a pesquisa de campo foi delimitada a partir de fundamentações teóricas já trabalhadas sobre os neopentecostais,³ mas o objetivo primordial girou em torno de perceber as singularidades de cada Igreja à luz da Teologia da Prosperidade.

Como Teologia, sua ancoragem, de forma geral, se dá na existência de um conjunto de crenças e princípios, surgidos “nos Estados Unidos, que afirma ser legítimo ao crente buscar resultados, ter fortuna favorável, enriquecer, obter o favorecimento divino para sua vida material ou simplesmente progredir” (CAMPOS, 1997, p.363). Entre as suas bases mais importantes, está a necessidade de testemunhar para acionar a crença na vitória dada por Deus – tanto para quem recebeu,

³ Mesmo que não haja consenso entre os pesquisadores do campo religioso brasileiro, as Igrejas agrupadas no que se convencionou chamar de neopentecostalismo, tiveram início na segunda metade dos anos de 1970, “cresceram, ganharam visibilidade e se fortaleceram de maneira surpreendente no transcorrer das décadas seguintes. É justamente este crescimento, demonstrado pelos dados do Censo do IBGE, que confere uma nova configuração demográfica e religiosa ao cenário brasileiro” (PATRIOTA, 2008, p. 98).

quanto para quem quer receber tais vitórias.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Análise conceitual do testemunho

Conforme aponta Kolleritz (2004), o testemunho⁴ coloca aquele que profere o discurso como anunciador da verdade, como alguém que possui um essencial papel de passar do passado para o presente, de acordo com aquilo que vivenciou em um determinado espaço geográfico, a fim de estabelecer o real. Dessa forma, o testemunho se caracteriza como narrativa que estabelece uma situação de autoridade por aquele que emite a mensagem, visto que, como se trata de uma pessoa que experienciou a situação, tem certa credibilidade para estabelecer um regime de verdade histórica e/ou comunicativa para aqueles que comungam do mesmo contexto, isto é, que participam da realidade de um determinado grupo ou espaço, assim como interpretam o testemunho como um discurso legítimo.

No que se refere à perspectiva filosófica, deve-se salientar que, por muito tempo, a questão do testemunho, sobretudo para o efeito de adesão de crenças, foi negligenciada pelos estudiosos na área da Filosofia (SILVA, 2014). No entanto, Coady (1992) afirma que, no campo da epistemologia, o filósofo David Hume conseguiu propor uma análise profunda e sólida sobre o testemunho, abordando a justificação de crenças testemunhais. Ainda, segundo o autor, Hume defende a utilidade e o valor desses discursos e sua teoria gira em torno da redução do testemunho a uma forma de evidência ou de apoio a uma inferência indutiva.

⁴ Etimologicamente, é o depoimento que vem da testemunha, palavra que provém do termo latino *supertes*, que significa discurso dos “sobreviventes”, isto é, aqueles que viveram circunstâncias de grande impacto e necessitam de espaço para contar a sua experiência. Origina-se também da palavra *testis*, que seria o depoimento de alguém que se coloca como terceira parte que, em tese, desinteressada, relaciona-se com outras duas ou se inseriu em determinado acontecimento, narrando o que foi observado.

Nessa perspectiva, Hume (2006, p. 133) aponta que, na perspectiva cristã, “a autoridade da Escritura ou da tradição se baseia unicamente no depoimento dos apóstolos, que foram as testemunhas oculares dos milagres de nosso Salvador”. Dessa forma, é evidente a utilização do testemunho como meio para o estabelecimento de uma verdade religiosa perfeitamente capaz de provocar uma sensação de legitimidade e princípio norteador aos pertencentes de um grupo religioso. As testemunhas oculares e os depoimentos, portanto, devem ser encarados como a forma mais útil, costumeira e necessária de discernimento (HUME, 2006).

Além disso, vale ressaltar que encaramos o ato testemunhal como a construção de uma narrativa por intermédio de um discurso. Este, segundo Foucault (2012), tem sua produção controlada e organizada sistematicamente de acordo com o contexto e permissão daquele que profere a mensagem, bem como tem a função de estabelecer valores e verdades que partem da perspectiva de um determinado grupo da sociedade. Dessa forma, compreende-se que o testemunho é encarado como fruto de uma experiência legítima que produz um efeito de verdade, o qual muitas vezes é apresentado em características maniqueístas de valores, dos quais norteiam o que deve ou não ser seguído.

Nessa perspectiva, é preciso ressaltar que há relações de poder inerentes ao discurso, posto que estas estão presentes e são exercidas através do corpo, da disciplina e da vigilância, presenciando-se um discurso que hierarquiza, classifica, compara e distribui, fazendo com que o poder produza individualidade (FOUCAULT, 1997). Dessa maneira, o discurso promovedor da individualização acaba por induzir às ações, padrões de pensamento e convicções que são estimuladas pela verdade acerca do sujeito elaborado pelo poder.

Em uma perspectiva histórica, conforme aponta Kolleritz (2004), o gênero testemunhal possui uma historicidade que acompanha a facilidade de localizar o sujeito, agente da História, trabalhando as percepções mediante aos acontecimentos e, sobretudo, ressaltando o relato de ocorrências efetivas que negam ou afirmam realidades. Nesse contexto, percebe-se que o testemunho é, por meio de instrumentos

metodológicos, um elemento extremamente importante para a narrativa histórica, visto que é através deste que podemos obter uma historiografia mais compatível com os olhares de quem estava presente no ocorrido.

Já no campo da Comunicação, há a caracterização do testemunho midiático que permeia aspectos político-interpretativos, contextuais, de confiança e crença e tem relevância na (re)significação cultural da sociedade. Além disso, apresenta uma maneira eficaz de representar acontecimentos de diversos contextos e perspectivas de experiências sociais (LEAL; ANTUNES, 2015). Nesse contexto, o testemunho é de extrema relevância para descoberta e investigação de fatos no âmbito comunicacional, que está, inevitavelmente, imbricado com o processo de historicidade, visando salientar aspectos simbólicos e/ou de acontecimentos passados a serem perpassados à construção de uma determinada narrativa.

O testemunho não é, portanto, um discurso qualquer, mas a fala legítima de quem vivenciou o contexto que muitos espectadores estão interessados, pois o compartilhamento de ideias pode servir como espelho. Ademais, essas narrativas têm um papel essencial na (re)significação dos mais diversos aspectos culturais da sociedade, bem como sua (re)produção em contextos religiosos, políticos, sociais e midiáticos de forma geral. No âmbito religioso, conforme será abordado na última parte deste trabalho, não é diferente. O testemunho pode ser interpretado como a comprovação da fé e inspiração para que outras pessoas também sigam o mesmo caminho ético, comportamental ou simbólico.

O testemunho na História e na Religião

Segundo Dosse (2003), Heródoto, considerado por Cícero, o Pai da História, tem, através do método investigativo, o objetivo de não permitir o esquecimento dos feitos humanos, as grandes façanhas, seja por gregos ou por bárbaros. “Assim, o relato histórico ouvido faz acreditar

que o olho escreve, o que induz a conferir a primazia à percepção, a oralidade sobre a escritura, que é secundária” (DOSSE, 2003, p. 16). Dessa forma, percebe-se que o principal método de Heródoto era realizado através dos testemunhos de pessoas que experienciaram a História, cabendo ao historiador construir a narrativa em cima desses relatos.

Ainda segundo o autor, Heródoto promoveu descrições extremamente detalhistas e abordou os costumes de forma singular, colocando um questionamento direcionado às fontes orais de acordo com o seu interesse e sua noção de verdade. Já Tucídides, defende que é preciso haver critérios para escrever a História, isto é, o relato só deve ser feito quando aquele que escreve foi testemunha ocular ou analisa com criticidade as informações fornecidas. Todavia, para isso, a narrativa fica presa ao tempo presente⁵. Nessa perspectiva, fica evidente a crítica de Tucídides aos métodos e narrativas de Heródoto, considerando este um mitólogo por dar voz às testemunhas as quais afirmavam que determinados acontecimentos tinham sido causados por participação do sobrenatural.

No entanto, é válido salientar que ambos os historiadores se utilizam, essencialmente, de testemunhas oculares como fontes de verdade para a escrita histórica. Dessa forma, apesar de Tucídides – em contraponto a Heródoto - se dizer imparcial, percebe-se que muitas das escolhas dos seus discursos, durante a narrativa da guerra do Peloponeso, foram estrategicamente pensadas pelo que lhe convinha. Ademais, é possível afirmar que, nesse aspecto, há um jogo de poder inerente à construção histórica sob a perspectiva de quem pertencia a um lado da História (dos vencidos ou vencedores), no caso de Tucídides, a ótica de quem perdeu a guerra e tem várias paixões envolvidas, posto que se fazia presente nos acontecimentos que narrava. Logo, a força do discurso está no quão poderoso é o lugar de fala por quem emite a mensagem.

Outra questão imprescindível para abordarmos é a Bíblia, a escritura sagrada da cristandade, visto que também tem origem no testemunho. Segundo Geisler e Nix (1997), as evidências bíblicas giram,

⁵ Idem, 2003.

sobretudo, em torno dos discursos das testemunhas que precisam passar por uma avaliação global enquanto efeito de verdade. Nessa perspectiva, a fé da cristandade – que se baseia por preceitos bíblicos – tem sua origem no relato de humanos interessados em eternizar as palavras e diálogos de Jesus, sendo os seus discípulos os enunciadores do testemunho. No entanto, é preciso salientar que certos escritos e relatos não estão no livro canônico considerado oficial, mas compõem um quadro de testemunho apostólico, conforme o trecho abaixo:

A partir da multiplicidade de atos de Jesus que não foram registrados pelos apóstolos, surgiram muitas credices a respeito da vida de Cristo, que exigiram o exame dos apóstolos. Enquanto as testemunhas oculares da vida e da ressurreição de Cristo estivessem vivas (At 1.21,22), tudo poderia sujeitar-se à autoridade do ensino e da tradição oral dos apóstolos (v. 1Ts 2.13; 1Co 11.2). Há quem acredite que as tradições oculares dos apóstolos formaram o kerygma (lit., proclamação), que funcionou como uma espécie de cânon dentro do cânon. (GEISLER; NIX, 1997, p. 105)

Nesse sentido, a escritura sagrada é fruto de testemunhos sistematicamente selecionados pela cristandade, que remontam aos relatos feitos daqueles que construíram suas narrativas baseadas na experiência com Jesus. Entretanto, o ato testemunhal não abarca todos os feitos de quem se propusera a relatar e, por essa razão, a pregação apostólica constitui parte reduzida do Jesus histórico, o que demonstra a possibilidade de outros testemunhos que acrescentam e até mesmo divergem do Novo e Velho Testamento.

Além disso, há outro contexto possível de discutir a improtância do testemunho para outro evento histórico: o holocausto. Os relatos de Anne Frank (2018), por exemplo, apontam para a construção de uma narrativa que mostra o ambiente segregacionista contra os judeus, promovido pelo movimento nazista, que foi liderado pelo alemão Adolf Hitler, a partir da década de 1930. Esses relatos também abarcam fatos cotidianos que ilustram o processo dramático ao qual esse grupo foi submetido, contando a perseguição instaurada na Holanda;

o processo constante de fuga; o sentimento de medo e solidão diante aos acontecimentos. Ainda, conta o cenário caótico durante a segunda guerra mundial, reforçado pelo antissemitismo, conforme pode ser observado no trecho abaixo:

É por milagre que eu ainda não renunciei a todas as minhas esperanças, na verdade tão absurdas e irrealizáveis. Mas eu me agarro a elas, apesar de todos e de tudo, porque tenho fé no que há de bom no homem. Não me é possível construir a vida tomando como base a morte, a miséria e a confusão. Vejo o mundo se transformar num deserto, ouço, cada vez mais forte, a trovoada que se aproxima, essa trovoada que vai nos matar. Sinto o sofrimento de milhões de seres e, mesmo assim, quando ergo os olhos para o céu, penso que, um dia, tudo isto voltará a ser bom, que a crueldade chegará ao seu fim e que o mundo virá a conhecer de novo a ordem, a paz, a tranquilidade. Até lá tenho que manter firme meus ideias – talvez ainda os possa realizar nos tempos que virão. (FRANK, 2018, p. 226)

A mala de Hana Brady, garota da Tchecoslováquia vítima no campo de concentração de Auschwitz, também é um testemunho de extrema relevância sobre o holocausto. Os objetos e as fotografias presentes na mala, assim como a carta escrita por sua irmã, relatam as vivências da garota e auxiliam na reconstrução de uma memória mais ampla sobre personagens reais que vivenciaram esse momento histórico (LEVINE, 2007). No entanto, é válido salientar que, conforme aponta Agamben (2008), o limite do testemunho no campo de concentração de Auschwitz está no fato de que o verdadeiro testemunho só poderia partir dos que realmente viveram a experiência do extermínio até ao fim, mas que perderam sua capacidade de se comunicar por não serem “sobreviventes”.

Dessa forma, os relatos de Hana e Anne, crianças vítimas do holocausto assassinadas no campo de concentração de Auschwitz, permitem o desenvolvimento de um senso de historicidade resgatando fatos históricos como os de que crianças judias não podiam frequentar as mesmas escolas que os demais ou sequer podiam ir à escola.

Ademais, por intermédio dos documentos presentes no campo, podem-se resgatar os processos que passaram durante esse período. Contudo, jamais conseguiremos reunir o testemunho real do último ponto de sofrimento atribuído ao holocausto que as garotas checoslovaca e alemã enfrentaram: a morte.

Nessa perspectiva, é válido salientar que, com a superação da Escola Metódica a qual não aceitava História sem documento, narrativas como as de Anne Frank passaram a ser mais valorizadas com a Escola dos *Annales*, sobretudo na construção da História do presente. Dessa forma, o historiador preocupado com o tempo imediato utiliza como fonte a História oral, esta por sua vez define uma periodização que está sempre em processo de evolução. Contudo, para que seja possível essa análise, é preciso considerar a sua função de reconstruir uma história vivida ou ainda recente, passível de modificações até que venha se tornar uma memória (TÉRTART, 2000). Pode-se perceber, portanto, a extrema valorização do testemunho como forma de construção da narrativa histórica do presente através da História oral, que deve ser submetida ao crivo de um método suficientemente capaz de identificar a concretude do relato.

No âmbito religioso neopentecostal brasileiro, objeto principal de análise a partir desta etapa do trabalho, há uma supervalorização dos testemunhos de maneira a dialogar com a Teologia da Prosperidade. Conforme aponta Rodrigues (2003, p. 24-25), isso “revela e coloca à mostra toda a capacidade de desejar a apropriação da ‘herança de Deus’ por meio da obtenção, usufruto e controle de bens materiais, de coisas palpáveis que expressem socialmente ascensão, enriquecimento, prosperidade”. Dessa forma, a construção do testemunho – sob perspectiva da Teologia da Prosperidade – coloca sempre a possibilidade de vitória por parte do fiel. Por mais que esteja em uma situação de dificuldade, os relatos apontam à prosperidade material e/ou espiritual, caso o religioso siga os mandamentos da Igreja.

Não é difícil, portanto, inferir que as pessoas que ouvem os testemunhos religiosos de vitórias são alimentadas com perspectivas de uma vida melhor na terra, com modelos a serem seguidos e estímulo à

aquisição de abundantes e caros bens, e não na dimensão “eterna” que a religião sempre se ocupou em tratar. Ou seja, tal “alimentação” reside nas possibilidades que estes adeptos têm, quando expostos aos testemunhos em questão, de sonharem acordados com uma vida terrena e concreta.

Tal aspecto nos permite uma ponte entre um dos alicerces anteriores da religião (a preocupação com a vida eterna) com o que argumentou Rocha (2011, p. 174) ao assinalar o hedonismo como um conjunto de valores, no qual a canalização de energias para o “sonhar acordado” sugere a “legitimação de uma vida vivida para os prazeres terrenos em detrimento daquela cujo sentido é a preparação para a eternidade”. A lógica testemunhal cristã da contemporaneidade transcende totalmente o relato histórico. Ela é capaz de motivar a crença na possibilidade de que se pode receber tudo o que se desejar ganhar nesta vida, estabelecendo uma ‘nova aliança’ com Deus. Por isso, desejos imaginados por estes fiéis-ouvintes podem ser ativados durante os testemunhos assistidos, graças à identificação e à inspiração que as falas dos testemunhantes geram nos ouvintes.

Nesse sentido, a ‘Cultura da Inspiração’ também acompanha o fenômeno religioso do testemunho, visto que proporciona uma sensação de pertencimento ao fiel que faz com que o relato daqueles que compõem um determinado contexto religioso inspire em uma perspectiva motivacional aqueles que ouvem o discurso (CASAQUI, 2015; 2016). Isso proporciona a aproximação entre fé e consumo, pois o discurso dos testemunhantes precisa atender à demanda dos consumidores que, por sua vez, almejam ascensão material de acordo com cada segmento social. Além disso, acaba por estimular práticas de empreendedorismo e autoajuda, conforme ilustraremos no artigo.

METODOLOGIA

Além da revisão de literatura realizada, a fim de abarcar o corpo teórico proposto neste trabalho, realizamos uma pesquisa de campo à luz da etnografia. Esse método se caracteriza pela coleta de dados através de uma observação participante, a busca qualitativa por uma

caracterização comum de determinado grupo social. Dessa forma, o objetivo principal dessa metodologia é coletar e analisar aspectos culturais e/ou comportamentais de um povo ou comunidade.

Nesse sentido, utilizamos essa análise para investigar o corpo religioso neopentecostal, sobretudo no que se refere aos seus discursos e ritos. Dessa forma, adentramos as Igrejas supracitadas como se fôssemos integrantes daquele contexto, a fim de não alterar o ambiente em sua normalidade e podermos obter uma análise mais fiel das práticas religiosas. Ademais, tomamos nota dos testemunhos proferidos durante os cultos, das falas dos pastores e do que mais nos chamava atenção durante a liturgia, como músicas, comportamentos, reações e elementos materiais do espaço.

Mesmo que saibamos que o método etnográfico é baseado, principalmente, na combinação entre a observação e o processo de entrevista, a circunscrição que fizemos apenas à observação nos possibilitou contemplar diversos comportamentos e entendimentos do grupo (pelas pregações e testemunhos anunciados) e compreender o significado e a potência do ato testemunhal nas agências religiosas pesquisadas.

Compreendemos a etnografia como uma “observação direta e por um período de tempo das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo” (MATTOS, 2011, p. 51). Desse modo, esse método foi essencial e contribuiu para um maior entendimento da complexidade do universo religioso, entendimento este que a revisão bibliográfica, mesmo quando associada à entrevista, não consegue proporcionar.

Situando o campo e os atores: testemunhos em perspectiva etnográfica

Em busca de uma observação participante, um estudo de concepção etnográfica e natureza exploratória nos possibilita apreender

e registrar aspectos que as entrevistas pessoais muitas vezes não conseguem abarcar. Nesse sentido, o principal objetivo da pesquisa de inspiração etnográfica que realizamos foi a de obter acesso a códigos, símbolos e linguagens culturais que dão sentido aos testemunhos nas Igrejas Neopentecostais selecionadas. Para isso, realizamos visitas a três templos (entre abril e maio de 2019) desse segmento religioso (*Igreja Universal do Reino de Deus, Igreja Internacional da Graça de Deus e Igreja Mundial do Poder de Deus*), que passamos a narrar na sequência.

As visitas aos três templos, todos em Recife, na Avenida Cruz Cabugá (endereço de localização de grandes Igrejas de várias denominações), possibilitaram-nos a coleta de diversos testemunhos relevantes para esta análise. Antes de os analisarmos em conjunto, descreveremos o ambiente conjuntural e a síntese dos objetos testemunhados.

a) **A Igreja Universal do Reino de Deus⁶ (IURD)**

Na nossa primeira participação em um culto, logo de imediato, deparamo-nos com a pregação do pastor sobre o perigo da quebra com o “pacto”. Tal pacto estava relacionado à Igreja, à Bíblia e a Deus, justamente por isso, os argumentos versavam sobre a obrigatoriedade de não se dividir a fé, pois “só se pode servir a um Deus”.

Posteriormente, uma mulher (por telefone) relata sua experiência trágica de quebra com o pacto, pois, depois da quebra, “tudo em sua vida começou a dar errado”. Na sequência, diversos outros testemunhos presenciais ocuparam o tempo do culto, revelando como o pacto (pontuado pelo pastor que fez abertura do culto) pode ser vivido, tanto de forma positiva quanto negativa:

1) MULHER (25-30 anos): Testemunhou que a partir do momento

⁶ Fundada em 9 de julho de 1977, no Rio de Janeiro, por Edir Macedo e Romildo Ribeiro Soares. A igreja é considerada o maior e mais representativo grupo neopentecostal brasileiro. Dona da rede *TV Record*.

em que realizou o pacto, as portas em sua vida se abriram;

2) **HOMEM (40-45 anos):** Testemunhou que quebrou o pacto e tudo começou a dar errado, principalmente do ponto de vista financeiro, mas, quando foi em Israel (a chamada “Terra Santa”), o dinheiro começou a entrar em sua conta bancária;

3) **MULHER (34-38 anos):** Testemunhou que tinha quebrado o pacto e sua mãe passava por problemas no âmbito jurídico, que parecia não andar com os processos. Quando retornou à Igreja e foi fiel à Bíblia, a causa judicial de sua mãe rapidamente foi resolvida;

4) **HOMEM (28-32 anos):** Testemunhou que, com a realização do pacto, sua empresa prosperou muito e cresceu.

Após esses relatos, foi exibido um vídeo contando a história de Abraham Lincoln para ilustrar a quantidade de vezes em que ele se candidatou para diversos cargos e não conseguiu vencer nenhuma das eleições. Isso porque, segundo o pastor, o mais alto cargo (de presidente da república) o esperava: “E isso apenas foi possível com a persistência”.

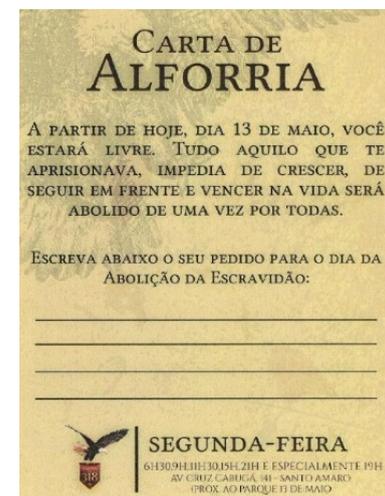
Depois da exibição do conteúdo audiovisual, o pastor completou: “Deus não te quer, necessariamente, empregado. Você pode ser dono do próprio negócio”. Afirmou ainda que todas as pessoas que estavam ali, na igreja, “tinham mentes brilhantes” e pediu, em seguida, para que batessem na cabeça com suas bíblias ou mãos “para o demônio sair”. No culto seguinte, o pastor falou da importância do dízimo, não somente para pessoa física, mas também para a pessoa jurídica que quer prosperar. Os testemunhos proferidos nesse momento foram:

1) **HOMEM (24-27 anos):** Testemunhou que deu 1.100 reais de dízimo para a Igreja e que, junto ao pacto, conseguiu prosperar e virou empreendedor;

2) **HOMEM (50-55 anos):** Testemunhou que não era dizimista, passou a ser e a vida começou a dar certo.

Após esses testemunhos, o pastor utilizou as falas dos dois homens e reiterou “a importância do altar para prosperar”, visto que os fiéis estavam diante de uma demonstração de fé, reforçando “a importância de se dar o testemunho, posto que é a provação da fé”. Em seguida, os obreiros⁷ entregaram folhetos denominados de “Cartas de Alforria” (Figura 1), que materializavam a instauração de uma corrente.⁸ Após a entrega, o pastor disse que o fim da escravidão no Brasil foi recente (se referindo à escravidão dos negros trazidos da África), “mas ainda somos escravos”.

Figura 1: Carta de Alforria



Fonte: documento entregue na IURD

Sua introdução objetivou estimular (como ele pediu) que os presentes se preparassem para testemunhar, no dia 13 de maio, “do que já haviam se libertado através da Igreja”, mas que também partilhassem, o que ainda desejavam se libertar. Nesse sentido, ficou evidente que o

7 Aqueles que estão no templo para servir às pessoas antes, durante e após os cultos. Têm o papel, nas Igrejas, de auxiliar os pastores na “obra de Deus”, por isso, “obreiros”.

8 Correntes são uma espécie de campanhas temáticas que os fiéis participam para obter algum benefício de Deus por estarem participando de um ato de fé. Neste caso, é uma corrente para se libertar de alguma coisa que está “escravizando” o fiel.

objetivo era proporcionar a construção de uma imagem de superação de vida, apenas possível – seguindo a lógica discursiva – através da Igreja.

b) **A Igreja Internacional da Graça de Deus**⁹

As nossas visitas à *Internacional da Graça de Deus* ocorreram no dia 04 de maio de 2019 (um sábado), às 07h e no dia 06 do mesmo mês, às 19h. No primeiro dia, o pastor disse que aos sábados são gravados os testemunhos para que estes sirvam de “demonstrações de fé”. Na sequência, o religioso fez propaganda do programa *Show da Fé*,¹⁰ estimulando que surgissem patrocinadores para o programa de televisão que “é um veículo para que as pessoas também cresçam financeiramente”. Explicou que o programa em questão é transmitido em 11 canais durante 24 horas e que, no patrocínio/compra do pacote básico (R\$48,90 reais), estão inclusos filmes e séries.

Após a promoção do programa *Show da Fé* para a plateia, o pastor realizou uma breve pregação com a explicação de algumas passagens bíblicas. Entre os seus argumentos, ressaltou que “temos que ver o demônio da amarração da prosperidade. Tirar toda macumbaria, feitiçaria [...]” e, para isso, pediu para que as pessoas levantassem e tocassem na parte do corpo que estava doendo. Em seguida, fez uma oração para tirar o “demônio” do corpo. Logo de imediato, após a oração, pediu para que as pessoas dessem testemunhos de cura. Os relatos foram:

1) MULHER (58-62 anos): Testemunhou que estava com dor de cabeça desde o dia anterior e melhorou durante a oração;

2) MULHER (43-47 anos): Testemunhou que estava com virose desde a semana passada e melhorou com a oração;

9 Fundada em 9 de Junho de 1980, por Romildo Ribeiro Soares (Missionário R. R. Soares), no Rio de Janeiro, após sua dissidência da *Igreja Universal do Reino de Deus*.

10 Apresentado por R. R. Soares, fundador da *Igreja Internacional da Graça de Deus*, exibido desde 1 de dezembro de 1997. É o programa brasileiro de maior extensão global, chegando a países de quase todos os continentes. O pacote oferecido está ligado ao Canal *Show da Fé*, das operadoras de TV por assinatura *Nossa TV* e *RIT*, que pertencem à denominação.

3) MULHER (48-52 anos): Testemunhou que tinha uma dor no olho insuportável e muito antiga e melhorou totalmente naquele momento.

c) **Igreja Mundial do Poder de Deus**¹¹

No culto do dia 06 de maio, quando visitamos a *Igreja Mundial do Poder de Deus*, o pastor utilizou a passagem bíblica do novo testamento, Lucas, capítulo 13, versículo 11, que diz: “*E eis que estava ali uma mulher que tinha um espírito de enfermidade, havia já dezoito anos; e andava curvada, e não podia de modo algum endireitar-se*”. O pastor pontuou, entre os seus argumentos e explicações, que como “aquela mulher tinha um espírito de enfermidade há 18 anos, ela não conseguia prosperar”.

Na sequência, falou que vários milagres acontecem na *Igreja Mundial do Poder Deus* aos domingos e que “ainda esse mês você vai contar o testemunho do seu filho que tá desempregado”. Garantiu que as pessoas estavam ali, naquele templo, naquela noite “porque Jesus lhe chamou” e Ele quer te “dar o livramento” e tirar de seus filhos “o olho gordo”.

Além disso, comentou que muitos falam que os testemunhos ouvidos na *Igreja Mundial do Poder de Deus* “são comprados”. Ele atribuiu essa atitude às pessoas “indignadas com a prosperidade alheia”, ou às pessoas “invejosas com o sucesso dos outros”, pois “teu carro, tua empresa, saúde também vai sofrer com a inveja” [sic]. O pastor prosseguiu ressaltando que “se tiver inveja/macumba, Jesus vai tocar” e que “até sábado você vai receber uma ligação com uma boa notícia”, por isso, “dê o seu testemunho”.

Continuou suas explicações destacando que é preciso que o fiel doe o dízimo à Igreja, visto que é “dando que se recebe qualquer milagre de Deus”. Neste dia, nenhum dos participantes deu testemunho durante o culto, apenas foram conclamados a testemunhar posteriormente e

11 Fundada na cidade de Sorocaba, em 9 de março de 1998, por Valdemiro Santiago após deixar de ser um dos bispos da *Igreja Universal do Reino de Deus*, depois de 18 anos, por conta de desentendimentos com Edir Macedo.

sempre que tiverem oportunidade.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

No que se refere ao âmbito religioso, o testemunho é fundamental para que as pessoas se sintam pertencentes ao contexto no qual estão inseridas. Isso faz com que haja maior atração de fiéis, posto que há a legitimidade do discurso no momento em que pessoas, que podem estar passando por situações semelhantes a quem recebe a mensagem, relatam que a Igreja foi um vetor essencial para a prosperidade.

Portanto, não nos causa nenhuma estranheza a forte ênfase testemunhal no interior das Igrejas contemporâneas. Não só porque o testemunho faz parte do “espírito do tempo”, mas também porque ele é constituinte de uma “convocação” da própria Divindade, sendo praticamente uma “ordenança” para os cristãos. As Escrituras estão repletas de exemplos emblemáticos como em Lucas 21:13: “Será para vocês uma oportunidade de dar testemunho; ou Marcos 5:19: “Jesus não o permitiu, mas disse: Vá para casa, para a sua família e anuncie-lhes quanto o Senhor fez por você e como teve misericórdia de você”; ou ainda no livro de Apocalipse 12:11: “Eles o venceram pelo sangue do Cordeiro e pela palavra do testemunho que deram”; no livro de João 15:27: “E vocês também testemunharão, pois estão comigo desde o princípio”; e também em Atos dos Apóstolos 1:8: “Mas receberão poder quando o Espírito Santo descer sobre vocês, e serão minhas testemunhas em Jerusalém, em toda a Judéia e Samaria, e até os confins da terra”; daí a sua naturalização e constante incentivo no seio de muitas agências religiosas cristãs.

Ao fim da nossa incursão etnográfica pelas três Igrejas neopentecostais listadas, percebemos que os testemunhos convergem entre si no fato de que todos seguem os mesmos passos, a fim de construir histórias de vida exemplares, exatamente como apontam as literaturas que se debruçam sobre a Cultura da Inspiração (CASAQUI, 2015; 2016) e o arcabouço da Teologia da Prosperidade, que ancora

doutrinária e dogmaticamente as Igrejas estudadas.

Assim, tal como em um *script* narrativo, o relato se inicia com o testemunhante que passa por dificuldades e experiências negativas no campo espiritual e, sobretudo, material; seguido de um segundo momento no qual este se torna participante ativo da Igreja e da obra divina; e, por fim, consegue chegar à prosperidade. É o que Gomes (2011) nominou de “circuito da conquista” ao demarcar (nos seus estudos sobre a Igreja Universal) que todo testemunho de superação percorre um dado “circuito” ou certo percurso “obrigatório” no caminho para o sucesso que consiste em: 1) perseguição; 2) revolta; 3) sacrifício; 4) conquistas.

No entanto, é possível visualizar que cada instituição religiosa neopentecostal tem algum grau que diferencia o direcionamento de sua narrativa quanto ao testemunho. Na *Igreja Universal do Reino de Deus*, por exemplo, a maior ênfase está nas questões de ordem material, principalmente em termos financeiros, incentivando o empreendedorismo e a conquista de bens. Já na *Igreja Internacional da Graça de Deus*, percebemos uma grande valorização do corpo saudável e livre das enfermidades, por isso são recorrentes os testemunhos que reforçam o poder de cura através da fé. Por fim, a *Igreja Mundial do Poder de Deus* se atém a discursos mais abrangentes e que abarcam todas as esferas cotidianas sem evidenciar, de forma clara, nenhuma predileção narrativa tanto de questões financeiras quanto de saúde.

Contudo, o comum a todas as Igrejas analisadas é que os discursos proferidos por seus fiéis proporcionam credibilidade e esperança aos demais que passam por situações semelhantes àqueles que discursaram. Em outras pesquisas nossas, nas quais escutamos os fiéis, já constatamos que os desejos e inspiração promovidos pelas narrativas dos testemunhantes ganham potência e expressividade quando estes relatam que igualmente ouviram um testemunho e desejaram o mesmo para as suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do que foi exposto, é imprescindível atentarmos ao fato de que a valorização do testemunho não é exclusividade do período contemporâneo. Já na antiguidade clássica, percebemos o quanto foi importante os relatos para a construção historiográfica. Apesar de terem sido alvo de críticas realizadas por teóricos positivistas, que acreditavam que sem documento não haveria História, podemos afirmar que no século XX – com a *Escola dos Annales* e a retomada da História oral – o testemunho passa a ser novamente encarado como método de resgate histórico.

Além disso, é válido salientar que relatos pessoais, tais como os das vítimas do holocausto, são importantes para construção de um senso de historicidade. Nesse sentido, deve-se entender que também existem limitações quanto à coleta e análise desses relatos, visto que muitas situações experienciadas não foram relatadas e muitos acontecimentos são de tamanha complexidade que nem sempre conseguimos coletar testemunhos, sobretudo que sejam suficientemente capazes de abarcar a temática.

Entretanto, devemos pontuar que é perceptível certo imbricamento entre consumo e as práticas das Igrejas neopentecostais que, inclusive, fazem propaganda de produtos a serem vendidos, como o caso apresentado dos canais de televisão da *Igreja Internacional da Graça de Deus*. Portanto, os discursos sustentados com base na Teologia da Prosperidade nos permitem afirmar que os testemunhos movem o fiel pelas expectativas de obtenção material. Dessa forma, fica perceptível sua importância ao longo da História e, sobretudo, no campo das experiências sensíveis do universo religioso.

Ademais, as histórias exemplares difundidas por intermédio dos testemunhos religiosos em Igrejas neopentecostais marcam a força discursiva e a capacidade persuasiva de gerar e remodelar a crença de forma convincente nesses espaços. Assim como procuramos comentários, isto é, testemunhos de pessoas que já adquiriram um produto que queremos consumir ou um local que desejamos alugar, por exemplo, há uma considerável credibilidade retórica desses enunciados,

uma vez que partem de pessoas que já experienciaram o que se deseja consumir.

Isso apenas reforça o imbricamento da religiosidade neopentecostal com as lógicas mercadológicas, tendo em vista que há um esforço intenso no convencimento do fiel de que aquele espaço é um instrumento de ascensão material. Porém, para tanto, é preciso que esses indivíduos deem o que for necessário à Igreja, passando a ideia de que, se assim fizerem, obterão conquistas de bens e haverá a possibilidade de realizar o empreendedorismo, discurso muito veiculado nos testemunhos observados na pesquisa de campo, sobretudo na *Igreja Universal do Reino de Deus*. Nessa perspectiva, a principal demarcação dos testemunhos religiosos é produzir um efeito de verdade acerca do que se professa, legitimando todos os ritos, discursos e ações promovidas por essas agências religiosas perante os fiéis.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha*. Trad. Selvino J. Assmann. (Coleção Estado de Sítio). São Paulo: Boitempo, 2008.

BRONCANO, F. Trusting others. The epistemological authority of testimony. *Theoria*, 6, p. 11-22, 2008.

CAMPBELL, C. *A ética romântica e o espírito do consumismo moderno*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

CAMPOS, L. *Templo, teatro e mercado: organização e marketing de um empreendimento neopentecostal*. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASAQUI, V. Apontamentos para o estudo da cultura da inspiração: Produção de Narrativas e o Ideário da Sociedade Empreendedora. Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho Comunicação e Consumo: Cultura Empreendedora e Espaço Biográfico, do *5º Encontro de GTs* -

Comunicon, 2015.

CASQUI, V. A inspiração como forma comunicacional do capitalismo “cool”. Trabalho apresentado no GP Publicidade e Propaganda do XVI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do *XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* – São Paulo, 2016.

COADY, C. *Testimony: a philosophical study*. Oxford: Clarendon Press, 1992.

DOSSE, F. O Historiador: um mestre de verdade. In: DOSSE, F. (org) *A história*. São Paulo: EDUSC, 2003.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 11. ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FRANK, A. *O diário de Anne Frank*. São Paulo: Editora Geek, 2018.

LEVINE, K. *A mala de Hana: uma história real*. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

GEISLER, N; NIX, W. *Introdução Bíblica: como a Bíblia chegou até nós*. São Paulo: Editora Vida, 1997.

GOMES, E. *A Era das Catedrais: a autenticidade em exibição*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

HUME, D. *Investigações acerca do entendimento humano e sobre os princípios da moral*. Tradução de José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

KETZER, P. *O conceito de confiança em Epistemologia do Testemunho: distinguindo confiar de fiar-se*. 2015. Tese (Doutorado em Filosofia) –

Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, [S. l.], 2015.

KOLLERITZ, F. Testemunho, juízo político e história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p.73-100, 2004.

LEAL, B; ANTUNES, E. O testemunho midiático como figura de historicidade: implicações teórico-metodológicas. *XXIV Compós*, Brasília, 2015.

MATTOS, C. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C; CASTRO, P (org.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

PATRIOTA, K. *O show da fé: a religião na sociedade do espetáculo*. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

PATRIOTA, K. Retóricas de uma Fé Racional: superação e desejo na religião do consumo. *Revista Comunicação e Informação*, v. 19 n. 1, 2016.

ROCHA, M. Consumo traz felicidade?: A publicidade no centro da cultura. *Comunicação, mídia e consumo*, São Paulo, ano 8, v. 8, n. 23, p. 161-179, 2011.

RODRIGUES, K. *Teologia da prosperidade, sagrado e mercado: um estudo sobre a Igreja Universal do Reino de Deus em Caruaru-PE*. São Paulo: FAFICA, 2003.

SILVA, R. Epistemologia do Testemunho: o testemunho como fonte de justificação. *Problemata: Rev. Intern. Fil.* v. 5. n. 2 (2014), p. 221-251, 2014.

TÉRTART, P. *Pequena História dos Historiadores*. São Paulo: EDUSC, 2000.

CAPÍTULO 2

CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS EM SALA DE AULA: O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS E PRODUÇÃO DE SENTIDO¹

William Silva de Freitas²

INTRODUÇÃO

Qual é a importância do ato de se construir narrativas históricas em sala de aula? Muito se discute, essencialmente nos cursos de formação de professores, acerca dos métodos e técnicas de ensino, versa-se sobre como desenvolver metodologias ativas para a atuação do professor, como se construir aulas e planejamentos, que propostas levar para que se construa aprendizagens significativas, propostas de intervenção, entre tantas outras discussões que giram em torno da formação pedagógica do professor de História.

Assim se constitui a figura do “bom professor” ou, pelo menos, daquilo que se espera de um historiador docente que domine plenamente os conhecimentos necessários para a atuação em sala de aula e que, ao se relacionar com o saber histórico, possa encaminhar seus alunos nesses mesmos caminhos. Ou seja, para que possa construir conhecimentos históricos escolares, é fundamental que o profissional docente domine

¹ Trabalho de Conclusão de Curso orientado pelo Professor Doutor Arnaldo Martin Szlachta Junior. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), arnaldo.szlachta@ufpe.br

² Graduado pelo Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), wiu.freitas@gmail.com

essas competências.

A partir desse movimento, munido dessas perspectivas, o professor se projeta para a sala de aula – e aqui, podemos entender a ideia de “se projetar” tanto em seu sentido concreto, de “fazer-se presente” física e ativamente, quanto em seu sentido abstrato, de “imaginar-se” ou “idealizar-se”.

Dentro dessa sementeira de ideias, ainda que seja fundamental pensar e desenvolver propostas concretas de intervenção que contribuam no processo de construção de conhecimento histórico em sala de aula, o que se visa aqui não é versar-se sobre mais uma proposta de intervenção ou o desenvolvimento de uma metodologia ativa, mas propor que se dê um passo para trás de tudo isso, que, antes de pensar nas práticas em si, pensemos nos sujeitos que estão expostos a tais práticas, pensemos em como essas “experiências” atingirão esses sujeitos e, por fim, pensemos no porquê de ser tão importante que esses “sujeitos” sejam não apenas alvejados por essas experiências, mas que tomem estas para si, que façam dessa experiência sua própria experiência, com seus próprios sentidos e significados, assim como também é importante pensar no que podem fazer com isso posteriormente.

Nesse sentido, entendendo as diversas possibilidades de intervenção em sala de aula para a promoção da aula de História como produto de uma narrativa histórica criada e estabelecida, o presente trabalho tem como objetivo investigar o papel das narrativas históricas no processo de construção de conhecimento histórico transformativo, à luz dos debates teóricos sobre o tema, a partir dos conceitos de Consciência, Narrativa e Aprendizagem Histórica (RÜSEN, 1993; 2001; 2007; 2011), Experiência e Sujeito da Experiência (LAROSSA, 1994; 2002; 2011; 2016), Narrativa Histórica Escolar (HUSBANDS, 1996), entre outros, bem como discutir brevemente sobre o papel do professor nesse processo, dessa maneira, tecendo algumas ponderações sobre a sala de aula enquanto ambiente de possibilidades, de capacidades, de potencialidades e de efetividades.

Para que fosse possível desenvolver a argumentação necessária

acerca das questões levantadas acima, na primeira seção deste trabalho, intitulada *Construção de narrativas históricas: a sala de aula enquanto espaço de possibilidades e potencialidades*, são apresentados os conceitos de “consciência histórica” e “narrativa histórica”, de Jörn Rüsen (1993; 2001; 2007; 2011), e como esses conceitos se manifestam no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula; como também uma breve discussão do papel do historiador docente enquanto facilitador no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula à luz dos conceitos de “Experiência” e “Sujeito da Experiência”, de Jorge Larossa Bondía (1994; 2002; 2011; 2016) e de “narrativa histórica escolar” (HUSBANDS, 2003). Em seguida, nas seções *Metodologia e Análise de dados e discussão* é abordado como podemos pensar a aula de história como uma experiência que será vivida pelos sujeitos de sala de aula, partindo da análise de três propostas de intervenção retiradas de três trabalhos desenvolvidos no Mestrado Profissional de Ensino de História (ProfHistória), nas quais foi promovida a construção de narrativas históricas a partir de determinadas abordagens e/ou ferramentas como temática central.

CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS HISTÓRICAS: A SALA DE AULA ENQUANTO ESPAÇO DE POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES

A História enquanto disciplina escolar e conhecimento humano é fundamental para que se possam entender não somente os processos históricos, mas suas articulações com o presente. Portanto, a História tem papel fundamental na formação cidadã do indivíduo, à medida que, enquanto disciplina, ela é educativa, formativa, emancipadora e libertadora (FONSECA, 2003, p. 89) e, assim, fazendo o ato de construir narrativas históricas em sala de aula algo desafiador para o professor, visto que o desafio está em lidar com alunos de origens, idades e experiências sociais diferentes, o que torna a experiência de aprender história ímpar para cada um desses sujeitos.

Nesse grande caldeirão de experiências e impressões que é a sala de aula, o saber histórico construído é o principal elo que se estabelece entre o professor e aluno, e, em vista disso, atribui-se ao professor um

papel fundamental nesse processo de construção de conhecimento histórico, pois a condução desse conhecimento passa diretamente pelos caminhos que o professor trilhar ou pelas histórias que decidir contar – e como contar.

Os saberes históricos mobilizados em sala de aula são (re)construídos e transmitidos no ambiente escolar por sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos de diversas formas. Conforme Selva Guimarães Fonseca (2003, p. 71):

[...] o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente.

Dessa forma, para além de uma função educativa, a prática docente também revela sua dimensão cidadã, visto que “a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e práxis individual e coletiva” (SCHMIDT, 2003, p. 89). E o caminho para que se possa despertar o caráter formativo da história em sala de aula é entendendo a importância que a construção de uma narrativa histórica em sala de aula pode ter.

Para discutir sobre construção de narrativas históricas em sala de aula, seus usos e sentidos, podemos partir dos escritos de Jörn Rüsen (2001), e o primeiro conceito a se destacar é o de *consciência histórica*, que o autor (2001, p. 57) define como:

a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.

Podendo ser entendida como uma atitude de orientação de cada pessoa no seu tempo sustentada pelo conhecimento da história, ao falar sobre consciência histórica o autor também comenta que:

A consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática. (RÜSEN, 2001, p. 66)

Nessa perspectiva, para o autor, o pensamento histórico é algo inerente ao agir humano, assim, “dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens”, enraizando-se “na historicidade intrínseca à própria vida humana e prática” (RÜSEN, 2001, p. 78).

O autor comenta que para que essa “função orientadora” se efetive, justamente com o desenvolvimento da consciência histórica, outra capacidade precisa ser desenvolvida: a de se construir sentido sobre a experiência do tempo, para que se possa orientar ações e intenções. E para Rüsen (2001), tal capacidade se desenvolve através da narrativa histórica:

O pensamento histórico, em todas as suas formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal. A plenitude do passado cujo tornar-se presente se deve a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” pode ser caracterizada, categoricamente, como narrativa. A “história” como passado tornado presente assume, por princípio, a forma de uma narrativa. O pensamento histórico obedece, pois, igualmente, a lógica da narrativa. (RÜSEN, 2001, p.

Dessa forma, para Rüsen (2001), por ser ferramenta que nos permite interpretar a experiência do passado tornando-a presente para nós, a narrativa é uma prática intrínseca ao pensamento histórico ou a nossa capacidade de interpretar o mundo historicamente.

Essa competência de expressar narrativamente os procedimentos da consciência histórica, bem como sua função de orientação pode ser definida como “competência narrativa”, que pode ser descrita conceitualmente como “a habilidade da consciência humana de levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação de uma realidade passada” (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 59). Desse modo, a narrativa histórica é um instrumento da mente humana que potencializa a produção de sentidos e significados sobre a experiência do tempo, que pode orientar os indivíduos em sua visão histórica do mundo.

Para Rüsen (2011, p. 43) a narrativa histórica pode ser, à primeira vista, tida como aprendizado quando, através dela, as competências forem adquiridas através de uma função produtiva, em que a história seja o fator de orientação cultural na vida prática do sujeito. Nesse sentido, conforme denota o autor:

Aprender é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças, ele adquire alguma coisa, apropria-se de algo: um entendimento, uma capacidade ou um misto dos dois. No aprendizado histórico dá-se a apropriação da ‘história’: um dado objetivo, um acontecimento, que ocorreu no tempo passado, torna-se uma realidade da consciência, torna-se subjetivo. Passa, assim, a desempenhar um papel no ordenamento interno do sujeito. (RÜSEN, 2007, p. 106)

Dessa forma, o aprendizado acontece quando algo é adquirido, é apropriado, é tomado para si e se torna parte do seu, passando a ter sentido e significado e, na aprendizagem histórica, a história “se torna

parte do seu” quando os fatos objetivos – as coisas que acontecem no tempo – se transformam em um conhecimento consciente, quando se tornam subjetivos e, assim, passam a ter um papel na construção mental do sujeito.

Para além do já explorado dentro do arcabouço da Didática da História, a narrativa histórica também é entendida, no presente trabalho, como uma dimensão fundamental no campo da Educação Histórica. Ao comentar sobre suas investigações neste campo, Peter Lee (2016) assinala que:

[na disciplina de história] existem conceitos substantivos como agricultura, revolução, monarquia, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, na Inglaterra começamos a ter em conta outros tipos de conceitos, também os conceitos de ‘segunda ordem’. É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. É importante investigar as ideias das crianças sobre estes conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História, elas manter-se-ão se nada se fizer para contrariá-las. (LEE, 2016, p. 128)

O desenvolvimento do que o autor chama de chama de “conceitos de segunda ordem” permite que o aluno possa ver o mundo de novas maneiras, superando uma visão simplista da história, marcada pela sucessão de eventos individuais, e enriquecendo uma perspectiva que favorece o florescimento de múltiplas narrativas e, assim, pode-se pensar uma história transformativa, na qual:

as crenças e os valores das pessoas no passado são entendidos como se não fossem, necessariamente, os mesmos que os nossos, e mesmo que este passado seja estranho, ele ainda é reconhecido como inteligível e defensável em seus próprios termos e, assim, ele pode nos ajudar a dar sentido às crenças e valores atuais. (LEE, 2016, p. 128)

Entretanto, o autor destaca que “transformações desse tipo só podem ocorrer através de e na presença do conhecimento histórico substantivo em que passado e presente não são separados um do outro” (LEE, 2016, p.128), assim, “o passado não está morto, e, certamente, não se foi” (LEE, 2016, p. 128-129). Logo, entender essa dinâmica a partir dos instrumentos, perspectivas, possibilidades e potencialidades presentes em sala de aula, juntamente com o poder transformativo que a história pode ter, é fundamental para compreender a dimensão que as experiências tecidas em sala de aula podem tomar ao impactar, atravessar e transformar os sujeitos de sala de aula.

Para discutir sobre a questão da experiência em sala de aula – e a sala de aula como uma experiência –, recorreremos aos escritos de Jorge Larossa (2002; 2011; 2016) que buscou trazer mais densidade à temática (o par experiência/sentido) e suas possibilidades de contribuição, ao lado do par ciência/técnica ou teoria/prática, reivindicando-a e dando-lhe legitimidade no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o autor nos introduz a sua discussão caracterizando a experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”; e o sujeito da experiência como “um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixando alguns vestígios, alguns efeitos” (LAROSSA, 2002, p. 24). Assim, entendendo esse sujeito “não pela sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (*ibidem*, 2002, p. 24).

Ao entender como “isso que me passa”, o autor comenta que a experiência supõe, em primeira instância, um *acontecimento* ou “o passar de algo que não sou eu”, ou seja, algo além do que dizemos, do que sabemos, do que sentimos, do que pensamos, do que nós podemos ou do que queremos. Dessa forma, para o autor, “não há experiência [...] sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, daquilo que é exterior ao sujeito” (LAROSSA, 2011, p. 5).

Para Larossa (2011), a experiência também supõe “algo que me passa”, ou seja, algo que nos toque, que nos atravesse. Ainda que a experiência seja algo exterior ou que um acontecimento esteja situado

fora do indivíduo, o lugar da experiência é o próprio indivíduo, sendo em suas palavras, em suas ideias, em suas representações, em seus sentimentos, em seus projetos, em suas intenções, em seus saberes, em seus poderes e em suas vontades. É no sujeito onde a experiência tem lugar (LAROSSA, 2011).

Apesar de não haver experiência sem a aparição de outro – seja esse um *alguém*, um *algo*, ou um *isso*, de algo alheio –, o *eu* é o lugar da experiência, assim, esse processo se configura em um movimento de ida e volta, dos entrelaces entre o *eu* e o *outro*, pois, ao passo que experiência inscreve a ideia de exteriorização, de um movimento em que o sujeito vai de encontro com o acontecimento, o acontecimento também vai de encontro com o sujeito, afetando-o de alguma maneira, produzindo alguns efeitos no que se pensa, no que se sente e no que se quer.

A experiência para o autor também é algo sempre subjetivo, pois, ainda que o sujeito seja capaz de deixar que algo transpasse suas palavras, seus sentimentos, suas ideias e suas representações, a experiência é subjetiva à medida que não tem como haver uma experiência geral, a experiência “sempre é de alguém” e está intimamente atrelada ao indivíduo, e cada um faz de sua experiência algo singular (LAROSSA, 2011, p. 7).

Por fim, essa experiência discutida por Larossa (2011) também é transformativa, visto que esse sujeito, ao se abrir para uma experiência, ao se pôr enquanto *território de passagem*, *algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo*, está vulnerável e exposto, está aberto a transformação de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, entre outros, está aberto a sua própria transformação. Nessa perspectiva, para Larossa (2016, p. 48), “a experiência é o que acontece e o que, ao me acontecer, me forma ou me transforma, me constitui, me faz como sou, marca minha maneira de ser, configura minha pessoa e minha personalidade”.

Desse modo, dentro do contexto de sala de aula, entender o papel da experiência como aspecto fundamental da construção de

um conhecimento histórico transformativo é vital na efetivação deste trabalho, visto que, se a experiência está amalgamada ao sujeito – que é onde a experiência tem lugar –, é fundamental que se discuta essa ligação entre os sujeitos de sala de aula e os fatores que possibilitam ou não o ato de experienciar, ou seja, entender os sentidos que são tecidos a partir das dinâmicas presentes em sala de aula. Nessa perspectiva, é a partir do momento que se concebe uma aula de história não apenas como um amontoado de informações a ser repassada, mas enquanto uma experiência a ser tecida através de uma narrativa histórica construída – experiência essa que atravessa, impacta e transforma – que se pode dimensionar a importância das escolhas feitas pelo professor nesse processo.

Logo, é através da narrativa que o indivíduo constrói um sentido sobre o tempo e o atribui para quem ele é. Nessa perspectiva, as escolhas feitas em sala de aula são fundamentais para viabilizar essa operação de atribuição de sentido ao tempo no processo de construção de conhecimento histórico. Estas escolhas devem atravessar esses sujeitos da experiência de alguma forma, pois, conforme Larossa (2016, p. 50), “se as experiências não elaboradas não adquirem um sentido, seja ele qual for, com relação a própria vida, não podem se chamar, estritamente experiências”.

Assim como que para Larossa (2011), o resultado da experiência é a transformação; para Rüsen (2007, p. 106), aprender é “um processo dinâmico no qual a pessoa que aprende sempre muda”, e a história é transformativa quando atravessa os sujeitos, dando novas ferramentas para ver o mundo historicamente, ajudando-os a orientar-se *na e para* a vida prática. Diante disso, a forma que o profissional docente vai construir narrativas históricas em sala de aula irá contribuir diretamente nesse processo de construção de sentido e significado nas aulas de História.

A partir das ideias discutidas acima, também destacamos os estudos de Chris Husbands (2003) acerca do que o autor conceitua como “narrativa histórica escolar”. Para o autor, a narrativa é um dos caminhos para que professores e alunos possam dar sentido ao passado

histórico, e é por meio das narrativas que se torna possível, na aula de História, refletir e discutir sobre as ideias mais abstratas em relação às suposições e crenças das sociedades do passado, sobre a forma como estas operavam, bem como a maneira que as pessoas de outros tempos se relacionavam entre si.

Para Husbands (2003), o ato de narrar histórias, para além de apenas relatar o passado, também o interpreta, pois ao se pensar sobre as versões desse passado histórico atribuímos sentido a ele. Por conta disso, as narrativas são um componente extremamente significativo na construção do pensamento histórico e, conseqüentemente, uma ferramenta fundamental e central no processo de ensino e aprendizagem em História. Dessa maneira, conforme o autor assinala:

Em um sentido importante, história é sobre humanizar o passado, relacionar sua complexidade e os temas mais amplos da erudição histórica a uma forma em que possamos trabalhar com eles e atribuir significados utilizáveis a eles. As narrativas são um componente integrativo do pensamento histórico. O pensamento narrado é uma ferramenta central no ensino e na aprendizagem da história, desde que tanto o ouvinte quanto o contador, o professor e o aluno, cumpram suas obrigações com a lógica da narrativa. (HUSBANDS, 2003, p. 51, tradução nossa)

Entretanto, Husbands (2003) ressalta que na aprendizagem histórica a narrativa não é um fim em si mesma, mas um meio para um fim determinado, sendo este fim a produção de uma compreensão sobre o passado, a compreensão histórica:

Se a história é fundamental para a maneira como os alunos pensam sobre o passado, então as histórias precisam ser exploradas nas salas de aula. Isso significa contar histórias, mas também pedir aos alunos que as recontem; submetê-las a um exame crítico, criando um sentido da sua 'naturalidade', assim como da sua lógica. Envolve uma dúvida cética implícita sobre o caráter das histórias que

contamos. Significa relacionar histórias àqueles 'princípios organizadores' – as ideias de causa, continuidade, mudança – do complexo discurso histórico. (HUSBANDS, 2003, p. 51, tradução nossa)

A partir das ideias trabalhadas nesta seção, ao entender a narrativa como “uma forma de praticar história” (CAINELLI, 2019, p. 2) e a aprendizagem histórica como um processo dinâmico e transformativo, busca-se discutir como os professores articulam os conhecimentos que habitam o ambiente de sala de aula e produzem e atribuem sentido e significado a estes conhecimentos. Portanto, pensar o papel da construção de narrativas históricas em sala de aula, à medida que o processo de aprender história vem essencialmente a partir das narrativas, ou seja, do ato de contar histórias, e os seus usos, é a pedra fundamental e o ponto de partida para a edificação deste trabalho.

METODOLOGIA

Para que possamos compreender a dimensão da construção de narrativas históricas escolares, para além do aporte teórico-metodológico, buscamos perceber como as questões discutidas até aqui se manifestam no ambiente escolar do ensino básico (objeto de estudo deste trabalho), desta forma, também se faz necessário analisarmos elementos como construção de narrativa, experiência, entre outros, em propostas concretas. Dessa maneira, optou-se pela análise de três trabalhos desenvolvidos no Mestrado Profissional de Ensino de História (ProfHistória)³ que têm como temática central a construção de narrativas históricas a partir de determinadas abordagens e/ou ferramentas.

A escolha pela abordagem desses trabalhos deu-se por conta

³ O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) é um programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC), oferecido em rede nacional e liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo como objetivo proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, com o propósito de dar qualificação certificada para o exercício da profissão, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Para mais informações, consultar: <https://profhistoria.ufrj.br>

de dois aspectos: o primeiro diz respeito à necessidade de um maior reconhecimento e valorização dos trabalhos desenvolvidos pelo ProfHistória, que, ano após ano, tem apresentado trabalhos de altíssima qualidade, tanto em sua questão metodológica quanto em relevância para o desenvolvimento de discussões que contribuam para os debates que circundam o ensino de História. O segundo aspecto para a escolha de analisar trabalhos já feitos deu-se por consequência da crise sanitária atual, a qual culminou no fechamento das escolas e da suspensão das aulas de forma presencial,⁴ impossibilitando, assim, o desenvolvimento de pesquisa e análise *in loco*.

Portanto, buscando atender essa competência analítica do presente trabalho, foram consultados os seguintes trabalhos: *RPG e ensino de História: uma articulação potente para a produção da narrativa histórica escolar* (COSTA, 2017); *Usos e possibilidades do podcast no ensino de História* (SOUZA, 2016); e *Das ruas para as aulas de História: infâncias, cidadania e direitos humanos* (CAVALCANTE, 2018).

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

RPG e ensino de História: uma articulação potente para a produção da narrativa histórica escolar, de Carlos Eduardo de Souza Costa (2017)

O trabalho de Carlos Eduardo de Souza Costa (2017) tem como principal objetivo discutir alguns aspectos do conhecimento histórico escolar e a forma como o Jogo de Interpretação de Personagens – ou *Role-Playing Game* (RPG) – pode ser uma poderosa ferramenta no desenvolvimento das operações intelectuais com as temporalidades e na reelaboração das consciências históricas dos alunos e alunas da Educação Básica.

⁴ De acordo com o Art. 6º-A do decreto Nº 48.809 de 14 de março de 2020, que regulamentou, no Estado de Pernambuco, medidas temporárias para enfrentamento do coronavírus, ficou determinada, a partir do dia 18 de março de 2020, a suspensão do funcionamento das escolas, Universidades e demais estabelecimentos de ensino, público ou privado, em todo o Estado.

Acerca do RPG, o autor explica que trata-se de um jogo de natureza interativa e colaborativa em que:

um conjunto de jogadores interpreta personagens inseridos em uma trama narrada pelo mestre do jogo. A partir de um sistema de regras, os jogadores criam personagens, realizam ações, fazem escolhas e expressam vontades e ideias por meio de diálogos, conduzindo-se através da trama tecida pelo mestre. (COSTA, 2017, p. 30)

Costa (2017) comenta que ainda que seja pensado um roteiro prévio pelo narrador para que a aventura a ser jogada tenha um fundamento, as tramas tendem a ser reelaboradas a cada instante, a partir da interação dialética entre as ações dos jogadores e os objetivos da narrativa proposta, podendo, assim, criar-se os mais variados enredos.

O autor destaca que o potencial pedagógico do RPG, entretanto, vai além da mera ludicidade ou facilitação da aprendizagem, pois, a partir desta ferramenta, pode ser pensada “a própria natureza da história ensinada e em que medida esta possui significados próprios e fundamentos epistemológicos específicos que em nenhum momento significam a simplificação ou a vulgarização do conhecimento produzido na academia” (COSTA, 2017, p. 31). Desse modo, a reflexão proposta por Costa (2017) leva em conta a ligação que existe entre o jogo e o conhecimento histórico, entre narrativa e tempo. Logo, pensar o RPG como ferramenta para o ensino de História é refletir acerca da estrutura narrativa que o fundamenta tanto quanto ao próprio discurso do historiador. Nessa perspectiva, o autor destaca que:

Ao utilizar o jogo como artefato na elaboração intelectual das temporalidades junto a alunas e alunos, o professor prestaria importante contribuição na reelaboração das consciências históricas dos estudantes num patamar mais complexo, contribuindo, ainda, para o desenvolvimento do que Jörn Rüsen chama de competência narrativa. (COSTA, 2017, p. 31)

Para Costa (2017), o RPG é uma ferramenta que, submetida ao devido tratamento e reflexão teórica, pode contribuir muito com a reelaboração da consciência histórica dos alunos e alunas, pois, ao atuar em uma trama localizada num tempo e espaço determinados, os estudantes poderão dar novos e mais complexos significados à experiência social do tempo, desenvolvendo sua competência narrativa.

Usos e possibilidades do podcast no ensino de História, de Raone Ferreira de Souza (2016)

Raone Ferreira de Souza em seu trabalho, intitulado *Usos e Possibilidades do Podcast no Ensino de História* (2016), tem como objetivo suscitar uma discussão acerca das potencialidades do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em sala de aula a partir da mídia *podcast*, bem como das suas possibilidades de uso nas aulas de História do Ensino Básico como forma de construção de uma narrativa.

O autor argumenta que o advento do fenômeno da globalização acarretou em diversas transformações no campo tecnológico, desenvolvendo em um curto período de tempo um conjunto de sistemas de informação e comunicação cada vez mais eficaz, veloz e acessível aos mais diversos grupos sociais. A escola enquanto espaço de sociabilidade e instituição de produção cultural também foi diretamente impactada pelos avanços das TICs e, conseqüentemente, também impactou a forma de se ensinar História. Com o crescimento e popularização do *podcast* como mais um espaço de circulação de ideias e saberes, acompanhando o desenvolvimento de outras TICs, no que é chamado de “Cultura de Convergência” (JENKINS, 2006, p. 29 *apud* SOUZA, 2016, p. 17) – quando diversas mídias e tecnologias se interconectam –, e a sua presença cada vez mais constante no cotidiano escolar, percebeu-se o uso deste recurso/ferramenta como maneira de superar os espaços tradicionais de ensino, bem como uma nova forma de se construir narrativas históricas e aprendizagens significativas.

O autor traz à luz uma proposta de intervenção em sala de aula através de uma aula-oficina tendo como foco a produção de um *podcast*, sendo este um processo pedagógico que envolve todos os alunos, articulando seus anseios, expectativas e habilidades. Souza (2016), entretanto, destaca que é fundamental que se valorize os saberes e os fazeres que são produzidos no cotidiano escolar, considerando suas especificidades. Nessa perspectiva, para o autor, dar voz aos alunos é fundamental no processo de produção do *podcast*, visto que:

a polifonia – entendida no sentido de espaço que circulam diferentes vozes – gera processos democráticos de produção do conhecimento que devem ser avaliados de forma coletiva, sem deixar, no entanto, de estabelecer um acompanhamento individual do aluno. (SOUZA, 2016, p. 72)

Dessa forma, a gravação, edição e publicação do *podcast* é um fim alcançado através de todo um processo de construção narrativa.

Das ruas para as aulas de História: infâncias, cidadania e direitos humanos, de Emanuel Bernardo Tenório Cavalcante (2018)

Por fim, o trabalho de Emanuel Bernardo Tenório Cavalcante, intitulado *Das ruas para as aulas de História: infâncias, cidadania e direitos humanos* (2018), traz uma discussão acerca da participação política dos movimentos sociais no processo de redemocratização – com ênfase na participação do Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), em Pernambuco –, assim como a necessidade da presença dessa abordagem da história das Infâncias em sala de aula. Partindo desse protagonismo dado às crianças e adolescentes, busca a identificação dos estudantes com esses atores sociais, gerando um sentimento de empatia e qualificando a aprendizagem histórica, visto que, para o autor, “crianças e adolescentes não aparecem na pauta dos professores quando o assunto são conteúdos históricos” (CAVALCANTE, 2018, p. 89)

O autor, ao analisar livros didáticos destinados ao terceiro ano do ensino médio, assim como manuais do professor, argumenta que, por mais que estes livros lidem com o tema da redemocratização, dando um importante destaque ao protagonismo dos movimentos sociais nesse período, há uma completa ausência da participação de crianças e adolescentes como sujeitos históricos nessas narrativas.

Desse modo, visando romper com essa abordagem e à luz de uma reflexão acerca da necessidade de um material didático rico e diversificado voltado ao alunos do terceiro ano do ensino médio que contribua para o processo de aprendizagem significativa, o autor propõe como intervenção didática a construção de um livro paradidático que narre alguns eventos relacionados à história da formação e da luta do MNMMR pela efetivação dos Direitos Fundamentais das crianças e dos adolescentes em Pernambuco durante o processo de transição democrática após a ditadura civil-militar (CAVALCANTE, 2018).

Ao chamar a atenção para a importância que o desenvolvimento de um paradidático pode ter no processo de ensino e aprendizagem, o autor destaca que por este ter um espaço dedicado, podem aproveitar essa ação paralela ao livro didático para dar uma “quebra” no discurso oficial e uníssono das coleções e, assim, oferecer outras versões a uma narrativa já consolidada. Desse modo, o autor tem como principal intenção “introduzir um elemento desestabilizador na narrativa sobre o período da redemocratização após a ditadura civil-militar no Brasil” (CAVALCANTE, 2018, p. 92), ao dar voz e protagonismo aos sujeitos silenciados – as crianças e adolescentes – pela historiografia do período, além de ser uma forma efetiva de romper com a noção de uma única narrativa aceita como verdadeira.

A dimensão da experiência, sentido e transformação nas propostas analisadas

Maria Auxiliadora Schmidt (2004, p. 7) ao falar sobre a aula de História, comenta que:

A aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento.

Desse modo, ao falarmos que a aula de História é onde “o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente” (*ibidem*, 2004, p. 7), nos atentamos ao fato de que a construção de narrativas em sala de aula que impactem os alunos também passa pelas escolhas dos professores, ou seja, das histórias que decidirem contar e em como contar essas histórias. Nessa perspectiva, Schmidt (2004, p. 57) complementa que:

[a sala de aula] é também o espaço em que um embate é travado diante do próprio saber: de um lado, a necessidade do professor ser o produtor do saber, de ser partícipe da produção do conhecimento histórico, de contribuir pessoalmente. De outro lado, a opção de tomar-se apenas um eco do que os outros já disseram.

Assim, para que seja partícipe da produção do conhecimento histórico, o professor deve inferir diretamente nas condições que serão criadas para que o aluno possa participar ativamente do “construir” da história.

Como podemos observar, nas três propostas de intervenção analisadas acima, há uma clara preocupação com a participação ativa dos estudantes. No entanto, para mobilizá-los e transformá-los em protagonistas da construção de conhecimento histórico, o papel do professor como “guia” nesse processo é fundamental, visto que “ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista” (SCHMIDT, 2004, p. 58). Desse modo, o papel do professor está em “ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas” (SCHMIDT, 2004,

p. 58), ou seja, podemos considerar que os três trabalhos analisados são três propostas de criação de experiências.

Na proposta do RPG, é possível observar a dimensão da aula enquanto uma experiência, conforme Larrosa (2011), visto que ela é dotada de sentido e de cunho transformativo, pois propõe um elo entre o jogo e o conhecimento histórico, sendo o RPG a ferramenta para reflexão acerca da estrutura da narrativa histórica, partindo da própria natureza da construção narrativa presente no RPG e ao permitir que os estudantes se apropriem dessa ferramenta, o recurso deixa de ser meramente lúdico, permitindo que os estudantes possam atribuir novos sentidos à experiência do tempo.

Também observamos tal perspectiva nas propostas do *podcast* e do livro paradidático, que, apesar de usarem linguagens distintas, têm como objetivo a (re)composição de narrativas de modo que faça sentido para os estudantes, explorando as potencialidades dessas ferramentas, que fazem parte da realidade social dos mesmos, aliadas aos saberes de sala de aula.

A ideia de recompor narrativas de forma que estas se tornem significativas para os estudantes tem como fundamento tornar o passado presente, de forma que este passado-presente oriente os estudantes em suas vidas práticas, servindo como guia de nossas intencionalidades, corroborando com o que Rüsen (2001) argumenta acerca da função orientadora da história.

O uso dessas ferramentas e abordagens também permite que os alunos contem e recontem suas histórias de novas maneiras, imprimindo novos olhares ao tempo histórico, gerando novos significados e transformando a aula de História em um momento que se é vivido, pois, retomando os escritos de Larrosa (1994, p. 31), “[...] é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”, visto que é quando adquirem sentido que as experiências elaboradas se tornam verdadeiramente experiências, e é na experiência que habita a transformação do sujeito (LAROSSA, 2011).

Ao retomarmos os três trabalhos analisados anteriormente, apesar de se tratarem de propostas diferentes e a partirem de ferramentas distintas, eles confluem no mesmo ponto: a importância do papel do professor na criação de narrativas históricas, nas quais os estudantes possam se reconhecer, tomar para si e torná-las legitimamente suas. É na atuação do historiador docente, em sala de aula, que o professor irá incentivar os estudantes a mobilizarem suas consciências históricas, pois, conforme assinala Luiz Fernando Cerri (2011, p. 28),

mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente. Embora seja teoricamente imaginável estar na corrente temporal sem atribuir sentido a ela, não é possível agir no mundo sem essa atribuição de sentido, já que deixar de agir revela igualmente uma interpretação.

Assim, nos trabalhos analisados, percebemos um ensino de História que tem como objetivo fomentar um pensamento histórico que rompa com as naturalizações presentes e perpetuadas pela tradição, abrindo um horizonte de expectativas, visto que a atribuição de sentido ao presente acontece a partir dos modos de recuperação e interpretação das experiências do passado. Essa capacidade de constituir sentido, conforme Rüsen (2007), “necessita ser aprendida” e isso acontece “no próprio processo dessa constituição de sentido” (p. 104). E a ideia do “pensar historicamente” (PLÁ, 2005, p. 16) está diretamente ligada às escolhas do professor em sala de aula, ou seja, pelas estratégias adotadas ao se levar em consideração o que está posto pelo meio onde está inserido. É importante destacar que, conforme o próprio Sebastian Plá (2005, p. 16) adverte, “pensar historicamente” não é um processo estruturado previamente em que basta que professores e alunos sigam estágios pré-estabelecidos para que possam alcançar um “pensamento profissional”, mas “se desenvolve de forma desorganizada, determinada pelo uso de estratégias em práticas específicas [...]” (PLÁ, 2005, p.16).

Logo, inserir o historiador docente como articulador desse processo de construção de conhecimento histórico escolar, não se trata de construir uma cartilha que se possa ser seguida, a fim de alcançar um determinado resultado, mas, sim, da tomada de conhecimento de que a forma como conhecimento histórico será produzido está diretamente ligada às subjetividades presentes em sala, a como os conhecimentos serão mobilizados, como as narrativas históricas se tornarão presentes na vida dos estudantes e, assim, evocando o caráter transformativo da história.

É a partir das escolhas do professor em relação a como mobilizar esses conhecimentos em sala que tais propostas serão efetivamente convertidas em experiências, ou seja, será através da articulação dos conhecimentos específicos, pedagógicos, curriculares, da realidade que está inserido, assim como do reconhecimento dos sujeitos e subjetividades presentes nessa realidade que o professor irá fazer suas escolhas.

Assim, tanto o RPG quanto o *podcast* e o livro paradidático, nos trabalhos analisados, para além de meras ferramentas, também são escolhas: escolhas que são feitas pelo professor para construir uma narrativa histórica; escolhas que foram feitas para contar histórias que outrora foram silenciadas ou para recontar histórias de outras maneiras a partir de outros olhares, de outras perspectivas; escolhas que possam dar visibilidade ao passado tornando-o presente de forma consciente; escolhas que implicam diretamente na capacidade de interpretar o mundo historicamente; escolhas que geram implicações na consciência histórica dos sujeitos de sala de aula; escolhas que transformam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como intuito tecer uma breve discussão sobre as práticas pedagógicas do professor discorrendo acerca de algumas questões que giram em torno da construção de conhecimento histórico a partir da construção de narrativas históricas e, seguindo um

sentido comum e esperado do fazer histórico, por não ser um fim em si mesmo, ao mesmo tempo que obtém algumas respostas, também lança outras questões.

Retomando o questionamento lançado nas primeiras linhas deste texto, quando pensamos *qual é a importância do ato de se construir narrativas históricas em sala de aula*, ao darmos ênfase na palavra *ato*, queremos dizer que, independentemente das respostas geradas por essa provocação, todas vão girar em torno da necessidade que deve ser elementar na prática docente: a de movimentar-se, de lançar-se sobre, de agir, de fazer e de se fazer presente. Contudo, mais do que versar sobre o como fazer, também é importante refletirmos sobre o *porquê* fazer, visto que, para falarmos de produzir sentido, é preciso haver sentido em nossas ações. Então, antes tomar uma decisão que diz respeito aos processos de construção de conhecimento em sala de aula, pensemos nas intenções por trás dessas escolhas, do porquê percorrer caminho X e não Y, o que queremos com isso e de onde estamos falando, tendo sempre em mente a máxima de que “porque sim não é resposta”. Também é fundamental pensarmos nos sujeitos envolvidos nesse processo, no que se espera dessas escolhas, pois não há caminhos exatos, receitas prontas ou macetes para a prática docente, visto que não é algo pronto e acabado, mas que está em constante transformação.

Dessa forma, ao refletirmos sobre o papel do professor nas narrativas históricas em sala de aula devemos levar em consideração todas as etapas do processo de construção de conhecimento em sala de aula, pois o papel do professor manifesta-se nas escolhas feitas mediante aos desafios encontrados.

Ainda que as escolhas do professor no processo de facilitação do processo de ensino-aprendizagem sejam norteadas pela articulação entre os conhecimentos específicos, pedagógicos, curriculares do professor, das suas relações com o contexto que está inserido, os caminhos percorridos devem variar de contexto para contexto, de sujeito para sujeito, a partir das expectativas, perspectivas, possibilidades e potencialidades de cada situação e de cada sujeito envolvido.

É importante que nós, historiadores docentes, nos esforcemos ao máximo (dentro de nossas possibilidades) para que cada aula não seja apenas um amontoado de informações, mas que sejam experiências, que impactem, que atravessem, que produzam sentido e significado e que transformem, que tomemos consciência que refletir sobre nossas escolhas é o primeiro passo para nos mobilizarmos para construir um conhecimento histórico transformativo em sala de aula.

Por fim, também é importante que reconheçamos o fato de que nem sempre será possível executar tal tarefa conforme desejado, ou almejado, ou projetado, ou seja, nem sempre uma aula vai ser uma experiência, nem toda aula será algo grandioso e transformativo, pois, da mesma maneira que devemos encarar nossos alunos enquanto sujeitos dotados de subjetividades e que estão suscetíveis às mais diversas adversidades, nós, professores, também somos humanos e estamos à mercê dos inúmeros desafios e limitações que a realidade nos impõe, também estamos sujeitos a situações (inclusive pessoais) que podem inferir diretamente nos rumos de nossas aulas e que, por vezes, podem gerar resultados aquém dos esperados, e está tudo bem.

REFERÊNCIAS

BARCA, I.; GAGO, M. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 2001, 14(1), p. 239-261.

CAINELLI, M. Didática da história e a competência de atribuição de sentido: um estudo a partir da metodologia da educação histórica. *Educ. Rev.* v. 35 n. 74, Curitiba mar./apr., 2019.

CAVALCANTE, E. B. T. *Das ruas para as aulas de História: infâncias, cidadania e direitos humanos*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco Recife, 2018.

CERRI, L. F. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COSTA, C. E. S. *RPG e ensino de História: uma articulação potente para produção da narrativa histórica escolar*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GEVAERD, R. T. F. *A narrativa histórica como uma maneira de aprender história: o caso da história do Paraná*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

HELLER, A. *Uma teoria da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HUSBANDS, C. *What is History Teaching? Language, ideas and meaning in learning about the past*. Open University Press: 1996.

LAROSSA, J. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

LAROSSA, J. Experiência e alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez., 2011.

LAROSSA, J. *Tremores: escritos sobre a experiência*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEE, P. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 107-146, abr./jun., 2016.

OLIVEIRA, T. A. D. de. *Pressupostos da pesquisa e da formação*

continuada de historiadores docentes: uma contribuição da Educação Histórica. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-24, jan./dez., 2020.

PLÁ, S. *Aprender a pensar historicamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. Madrid: Plaza y Valdés, 2005.

RÜSEN, J. *Razão Histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

RÜSEN, J. Experience, interpretation, orientation: three dimensions of historical learning. In: DUVENAGE, P. (Ed.). *Studies in metahistory*. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

RÜSEN, J. Sense of History: What does it mean? With an Outlook onto Reason and Senselessness. In: RÜSEN, J. (Ed.). *Meaning and Representation in History*. New York, Oxford: Berghahn Books, 2006, p. 40-64.

RÜSEN, J. *História viva. Teoria da história. formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: UFPR, 2010, p. 51-77.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). *Jörn Rusen e o ensino de história*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

SCHMIDT, M. A. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, Cascavel, v. 12, n. 1, p. 81-96, 2008.

SILVA, D. P. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99-129. jan./abr. 2017.

SOUZA, R. F. de. Usos e possibilidades do podcast no ensino de História. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

CAPÍTULO 3

A RESISTÊNCIA DAS VIÚVAS DA MIGRAÇÃO¹

Thais Barbosa de Siqueira Cavalcanti²

INTRODUÇÃO

Em plena Ditadura Militar, a década de 1970 foi marcada pelos incentivos governamentais para a colonização do Norte do Brasil, visto como uma terra despovoada. O governo vendia, como solução para os problemas do país, a povoação do território amazônico, estimulando, principalmente, a migração nordestina.

Assim sendo, com o intuito de colonizar as terras da Amazônia Legal³ e visando resolver os problemas econômicos brasileiros, criou-se, em 1970, o *Plano de Integração Nacional* (PIN) que, sob o lema “integrar para não entregar”, tinha como objetivos o estabelecimento de projetos de colonização nas áreas, sob responsabilidade da *Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia* (SUDAM) e da *Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste* (SUDENE), e o desenvolvimento das

1 Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela Professora Doutora Maria do Socorro de Abreu e Lima. socorroabreuelima@gmail.com

2 Graduada em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e graduanda em Pedagogia pela mesma Universidade, thais.siqueira@ufpe.br

3 O território da Amazônia Legal compreende os Estados do Amazonas, Pará, Acre, Amapá, Roraima, Rondônia, Tocantins e parte dos Estados de Mato Grosso e Maranhão. A Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) criou a Amazônia Legal, em 1953, pela lei Nº 1.806. Sua delimitação territorial possui um viés sociopolítico e não geográfico, pois levou-se em consideração as necessidades de desenvolvimento do território e as áreas compreendidas pelo bioma Amazônia.

rodovias, em especial a Transamazônica, principal rota tomada pelos nordestinos para chegar ao Norte.

Somente quem testemunhou no Nordeste a caminhada de milhões de brasileiros sem terra, e, agora, vem à Amazônia contemplar essa paisagem de milhões de hectares ainda desaproveitados, pode sentir em toda a sua crueza, o quadro vivo da nossa luta pelo desenvolvimento. [...] Impõe-se oferecer um novo horizonte ao nordestino carente de terra e de capital e mostrar-lhe os caminhos de ser formador de riqueza, valorizador da terra, fator de poupança e acelerador do crescimento econômico nacional. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, s/p, 1970)

O discurso proferido pelo então presidente da República⁴, Emílio Garrastazu Médici, em Manaus, durante a reunião da SUDAM, evidencia o porquê de o governo incentivar a migração nordestina para a Amazônia.

Para atingir seus objetivos, o governo militar fez uso intenso de propagandas para convencer os nordestinos “carentes de terra e de capital” de que o Norte possuía aquilo o que eles almejavam: terra, família e futuro (GUIMARÃES NETO, 1986, p. 23 *apud* BÁO, 2002, p. 28). A força dessas propagandas é demonstrada de maneira clara no depoimento de Dona Isolde Bão, moradora de Vila Rica⁵:

As propagandas, ih! Eles passavam slides, mostravam como era aqui em Vila Rica, da cidade, das roças, das lavouras, das plantações de soja e milho. Propaganda na rádio passava muito, direto mesmo, e também

4 Médici afirma que industrialização não resolveu problema do desemprego no Ne. Diário de Pernambuco, Recife, 9 out. 1970. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=029033_15&parta=ano%20197&pesq=&pagfis=8448.

5 Vila Rica é um município mato-grossense, fundado em 1978. O objetivo de sua criação era a colonização, assim sendo, suas terras foram divididas em vários assentamentos e vendidas. As primeiras pessoas a colonizarem Vila Rica vieram de Minas Gerais. Posteriormente, chegaram pessoas advindas de Goiás, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

na televisão passava propaganda sobre a Vila Rica. Tinha também gravações de mulheres daqui da Vila que faziam entrevista na rádio. Elas diziam ‘olha gente, aqui em Vila Rica nós estamos bem, nós temos colégio’, falavam, falavam do colégio; faziam propaganda, faziam muita entrevista na rádio. Eles iludiam muito o pessoal. (MARTINI, 2002, p. 22)

A Amazônia era representada como a terra das oportunidades, esse ideal era propagado também pelos próprios migrantes que reproduziam as maravilhas encontradas no Norte. Através de depoimentos como o do Sr. Marni Henrich, é evidente que os próprios colonos procuravam se beneficiar com a vinda de novos colonizadores, para que assim o projeto desse certo, pois muitos deles haviam investido todo o dinheiro que tinham na compra de terras amazonenses.

[...] os próprios colonos que moravam no lugar faziam questão de elogiar o local, porque eles já estavam aqui e eles tinham que fazer isso aqui virar alguma coisa, também, porque o capital deles estava investido aqui, se Vila Rica falisse, faliriam junto, então quanto mais gente melhor, os próprios colonos faziam a propaganda e a gente gravava e dessas fitas a gente escolhia um trecho e publicava nas rádios lá, principalmente naquela região dos conhecidos. A gente escolhia quem falava e o que iam falar. (BÁO, 2002, p. 31)

Há inúmeras pesquisas sobre esse período marcado pela intensa migração nordestina, porém o foco ainda é na figura masculina, relegando às mulheres um papel secundário, as definindo como meras acompanhantes de seus pais, irmãos, maridos ou filhos.

Todavia, essa desvalorização das mulheres ao longo da História passou a ser questionada na segunda metade do século XX, com o surgimento da História Social, que trouxe novas abordagens e problemáticas acerca dos grupos sociais marginalizados ao longo da história.

Com o advento do Movimento Feminista no

final da década de 60, do século XX, tendo sua efervescência nas duas décadas seguintes, refletiu-se sobre a necessidade de assegurar às mulheres o direito de serem elas mesmas protagonistas dos processos históricos individuais e também coletivos e, garantindo conseqüentemente, uma escrita da história comprometida com a necessidade de re/pensar as relações sociais em sua multiplicidade. Isso implica em uma problematização da própria história, ao tempo em que se exige a historicização dos elementos conceituais que têm servido como instrumentos na feitura de um processo histórico que submete as mulheres como meros sujeitos e objetos da prática histórica. (RIOS; BASTOS; BARROS, 2015, p. 2).

Sendo assim, a História das Mulheres veio para provar a necessidade de uma reformulação da História para que lacunas fossem preenchidas, buscando também tirar a mulher do âmbito doméstico para mostrá-la como agente ativo no mundo. Entretanto, o objetivo deste artigo não é tratar sobre as mulheres que adentraram nos espaços masculinos, mas daquelas que assumiram o papel doméstico no intuito de destacar sua importância na estrutura familiar, principalmente na ausência do marido quando este migrava em busca de trabalho.

Estas mulheres, comumente denominadas como “viúvas de marido vivo”, não são casos excepcionais, pelo contrário, são a personificação de séculos de negligência governamental em relação ao sofrimento da população sertaneja que encontrou na emigração masculina o único meio de garantir sua sobrevivência.

Tendo em vista que a denominação “viúvas de marido vivo” também é utilizada para se referir às mulheres que são casadas, mas que se encontram distantes emocionalmente dos maridos, na presente produção optou-se pelo uso do termo “viúvas da migração”⁶.

⁶ Esta nomenclatura foi usada pela Repórter Brasil, em uma de suas reportagens, ao tratar das esposas do município de Codó (MA), que passaram meses com os maridos ausentes por eles terem migrado para São Paulo para trabalhar na colheita da cana-de-açúcar.

Os trabalhos referentes às viúvas “de marido morto” são poucos, mas quando se trata das “viúvas da migração”, a produção mostra-se praticamente inexistente. Assim, o artigo tem por finalidade tecer reflexões sobre estas mulheres, enfatizando a década de 1970, na qual a emigração masculina e nordestina aumentou de maneira considerável em direção ao norte do país.

Na fundamentação teórica, há uma exposição aprofundada do que as produções acadêmicas dizem a respeito do trabalho feminino no meio rural, da migração e do que se entende por “viúvas de migrantes”. Logo após, tem-se a explanação da metodologia usada para a pesquisa, que contou com análises de periódicos, dos censos demográficos da época, do Código Civil Brasileiro e de entrevistas realizadas com mulheres a respeito da partida dos seus companheiros.

Por fim, no tópico sobre a análise de dados e discussão, tem-se a exposição do papel feminino com a partida dos maridos. As mulheres foram impedidas a assumirem o papel de gestoras e provedoras da família, necessitando arranjar meios de manter a seus filhos e a si mesmas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É importante ressaltar que o Brasil é um país que cultua a migração, colocada como melhor opção para a ascensão social. No entanto, de acordo com Guillen (2002), o ato de migrar possui um caráter ambíguo. A historiadora argumenta que a viagem representa, por um lado, “símbolo de progresso, de enriquecimento material e cultural; por outro, símbolo de insegurança, perigo e perda” (*ibidem*, p. 219). As adversidades, comuns ao sertão nordestino como a falta de emprego e de terra, a seca e a fome, além do desejo de manter a família bem e unida, eram fortes motivos para as pessoas optarem pela migração, mesmo que toda a família não tivesse condição de ir. Normalmente, a família mandava primeiro os homens para “preparar o terreno”.

É importante pensarmos na migração como

uma estratégia da família e, nesse sentido, o assalariamento temporário do homem articula-se com as formas de trabalho na terra desenvolvidas pela mulher e filho, conformando uma estratégia familiar de reprodução social. (SILVA; MENEZES, 2010, p. 280)

Ainda de acordo com os autores, a migração familiar acontece, mas é pequena em comparação com a de homens solteiros e casados. Esse fato pode ser explicado pela estratégia de se ter menos custos no local de destino, mas também pela viagem ser desgastante para idosos, crianças e mulheres grávidas.

Considera-se migrantes sob duas óticas: inicialmente, trata-se de um (a) trabalhador (a) produzido no bojo de determinadas relações sociais, que, muitas vezes, resultam de processos de violência e expropriação. Esta situação remete à análise das condições históricas responsáveis por esses processos; em seguida, o migrante insere-se numa realidade social, definida por laços sociais (familiares, grupos de vizinhança, valores, ideologias etc.), que o caracterizam como pertencente a um determinado espaço social e cultural. Portanto, a denominação abstrata de migrante esconde o conjunto de situações concretas e particulares, que definem sua identidade individual e social. (SILVA; MENEZES, 2007, p. 5).

Essas duas visões permitem perceber que os fatores econômicos, apesar de importantes, não são os únicos a serem levados em consideração. De acordo com as autoras, há um menosprezo do papel dos migrantes, que não são considerados como agentes atuantes, e sim como uma força de trabalho que migra passivamente de um local menos desenvolvido para um com maior desenvolvimento.

Normalmente, faz-se referência às terras de onde os migrantes saem e para onde vão, como sendo, respectivamente, o local de origem e o de destino. Todavia, essas pessoas não se referem a esses locais dessa forma, pois mesmo quando migram permanentemente não há o

abandono de sua origem. As relações sociais firmadas onde nasceram são um fator crucial para esse não esquecimento.

Ao comparar os números de homens e mulheres que migraram durante a história, a predominância masculina é clara, e devido a esse fato o termo migrante carregou por muito tempo uma conotação masculina, como se o “verdadeiro migrante” só pudesse ser homem (ASSIS, 2007). Entende-se a migração como sendo uma trajetória de vida restrita aos homens, pois o ato de migrar carrega uma noção de aventura, um risco ao qual eles estariam dispostos a correr, uma vez que o mundo exterior pertence a eles.

Vale a pena ainda acrescentarmos que a definição de trajetória não se resume apenas a decisões subjetivas relacionadas à vontade dos indivíduos ou do grupo familiar. Ainda quanto aos sujeitos que decidam migrar, urge levar em conta os condicionantes externos, ou seja, as estruturas onde as práticas são tecidas por homens e mulheres das diferentes classes sociais. (SILVA; MELO, 2009, p. 135)

A migração familiar, apesar de existir, é menor por causa do alto custo para manter toda a família. Dependendo do lugar, a mulher pode não conseguir um emprego por não ter com quem deixar as crianças, pela falta de oferta ou simplesmente por não ter condições de trabalhar. Essa situação favorece os empregadores por não terem que arcar com os custos da reprodução social dos trabalhadores, já que as famílias destes ficam, na maioria das vezes, nos locais de origem.

Por se tratar de populações camponesas, infere-se que alguém precisa ficar para cuidar da propriedade, e tendo conhecimento das obrigações atribuídas às mulheres, simplesmente por causa do gênero, são elas que permanecem no lar.

A mulher migrante é representada como sendo meramente uma acompanhante do marido ou do filho, não como trabalhadora. Tais reproduções são desconstruídas pelos estudos atuais preocupados em realizar um recorte de gênero. Eles procuram colocar as mulheres

como parte atuante do processo migratório e não apenas como agentes passivas.

É fato que as mulheres dificilmente viajam sozinhas. Elas geralmente são acompanhadas por parentes, pois além de correrem os riscos esperados durante uma longa viagem, a possibilidade de serem roubadas ou enganadas, precisam se preocupar com a possibilidade de serem sequestradas ou estupradas.

Quando as mulheres migram para áreas urbanas, buscam emprego no comércio, em fábricas ou em casas de família. Aquelas que migram visando dar continuidade aos estudos, possuem uma rede de relações sociais, além de ajudarem a cuidar das crianças da família para que a mãe possa trabalhar. Já nas áreas rurais, se forem trabalhar nos canaviais, são impedidas a ficar nas cidades-dormitório, por não ser permitido mulheres nos alojamentos.

Como a presença feminina tem forte impacto nas estruturas migratórias, seja em casa cuidando das crianças, da casa e do orçamento doméstico ou no mercado de trabalho, as pesquisas procuram evidenciar a participação das mulheres, dando preferência àquelas que saem de sua posição natural de cuidadora do lar. Um exemplo é o artigo de Silva e Melo (2009), o qual trata sobre mulheres migrantes e trabalhadoras.

Apesar da importância de mostrar as mulheres presentes nas migrações, no trabalho, na militância, no mundo exterior no geral, essa visão também é uma forma de apagamento daquelas que optam por permanecer no âmbito doméstico.

Ao pesquisar sobre a viuvez, Motta (2005, p. 9) a define como sendo

[...] uma condição social peculiar: inesperada, não planejada, instantaneamente modificadora da vida das pessoas. Representa uma súbita queda do equilíbrio real ou suposto, das relações de família e a urgência do estabelecimento de novos arranjos no grupo familiar.

Esta definição não pode ser usada totalmente para descrever as “viúvas da migração”, pelo fato de sua “viuvez” ser uma escolha planejada e executada por ela e pelo marido. As pesquisas (BUAES, 2009; MOTTA, 2005) mostram a viuvez como sinônimo de liberdade para mulheres que durante toda sua vida reprodutiva tiveram seus desejos freados por figuras masculinas, como a do pai e a do marido.

Contudo, no que diz respeito às viúvas tratadas no presente trabalho, a ausência da figura masculina representa para estas mulheres um período de intensa reclusão, pois a comunidade espera que elas permaneçam em seus lares aguardando o retorno do companheiro.

[...] teve um dia que meu namorado, hoje meu esposo, mandou eu ir para a festa com um casal amigo dele. Eu fui e quando cheguei em casa, bateu uma grande tristeza, como se eu tivesse feito uma coisa muito errada (Suênia, 24 anos, esposa de migrante). (SILVA; MENEZES, 2010, p. 296)

O relato acima evidencia como a pressão pelo comportamento ideal, enquanto se espera, é forte o suficiente para a mulher se sentir culpada por sair, mesmo tendo a autorização do companheiro para tal.

METODOLOGIA

Tendo em vista a escassez de pesquisas a respeito das “viúvas da migração”, a maior parte da análise teórica foi feita a partir de estudos relacionados à viuvez feminina no meio urbano e rural e ao trabalho feminino no campo. Tal análise objetivou compreender melhor a situação das mulheres camponesas para que fosse possível inferir algumas informações a respeito de suas rotinas na ausência da figura masculina.

Analisou-se o *Diário de Pernambuco* com o intuito de averiguar o que as fontes oficiais noticiavam sobre a migração, o projeto colonizador do Governo Militar e a situação dos nordestinos que partiam, buscando

também informações a respeito dos que ficavam. O jornal cristão *O Grito no Nordeste*, que tinha como público alvo os trabalhadores rurais, também foi consultado. Tendo em vista que o objetivo do periódico era o de instruir a comunidade, ele conta com diversas matérias sobre a situação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais do Nordeste.

Além dos jornais, os censos da segunda metade do século XX foram explorados para saber o quanto a migração para o Norte afetou os números da população nordestina. Também se fez uso do Código Civil Brasileiro para compreender a situação legal dessas mulheres sendo esposas no papel, mas sozinhas na vida real.

Pela dificuldade de encontrar mulheres que se enquadrassem na definição de “viúvas da migração” na época da pesquisa, utilizou-se de entrevistas presentes em artigos, dissertações e teses feitas com trabalhadoras rurais e com mulheres que se encaixam no termo “viúvas de marido vivo”, para compreender o contexto social no qual estavam inseridas.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

De acordo com o Censo Demográfico de 1970, o número de moradoras ausentes no meio rural em Pernambuco, se dobrado, ainda não seria igual ao número de homens ausentes. Essa diferença numérica é consequência do estímulo governamental do período, além da ideia do homem ter a responsabilidade de migrar. As consequências dessa migração são notadas pelo aumento percentual do crescimento populacional no Norte e da diminuição populacional no Nordeste, entre o período de 1970 e 1980 (Tabela 1).

Tabela 1⁷: Taxa Média Geométrica de Crescimento segundo Grandes Regiões/
Brasil - 1940/1996

Brasil e grandes regiões	1940/1950	1950/1960	1960/1970	1970/1980	1980/1991	1991/1996
Brasil	2,35	3,05	2,89	2,48	1,93	1,38
Norte	2,30	3,40	3,47	4,86	3,85	2,39
Nordeste	2,23	2,12	2,40	2,16	1,82	1,05
Sudeste	2,11	3,11	2,67	2,64	1,77	1,32
Sul	3,19	4,14	3,45	1,44	1,38	1,22
Centro-Oeste	3,30	5,45	5,60	4,09	3,01	2,18

Fonte: IBGE, Censos Demográficos de 1940 a 1991 e contagem da população de 1996.

Dessa forma, muitas mulheres ao não acompanharem os maridos acabavam sendo sobrecarregadas, pois além de suas obrigações também assumiram as do parceiro. Antes, podiam contar com a presença do homem para realizar tarefas como o cuidado com o gado e o armazenamento de água e lenha, enquanto elas cuidavam das galinhas, dos porcos e da casa, por exemplo. No entanto, sem eles, as obrigações aumentavam consideravelmente. Quando tinham crianças ou parentes próximos, podiam dividir as tarefas, senão precisavam lidar com tudo sozinhas.

Há, dessa forma, uma aprendizagem forçada, não somente quanto ao cuidado da terra, como também na realização de pagamentos no banco, por exemplo. Nesse contexto, como era de responsabilidade do homem cuidar do dinheiro, se, até o momento da primeira viagem do marido, a esposa não tivesse aprendido a realizar pagamentos, teria que aprender a fazê-lo sozinha.

⁷ Tabela retirada do artigo de Cunha e Baeninger (2001), "A migração nos Estados Brasileiros no período recente: principais tendências e mudanças". Tendo sido modificada para melhor atender ao propósito do trabalho.

Todavia, apesar da crença na incapacidade feminina de administrar os bens familiares sozinha, posto que a lei deixava claro que essa função cabia ao homem, com a ida do companheiro, essa condição era alterada. A partida do marido mudava consideravelmente os espaços e funções familiares, uma vez que cabia à esposa administrar os bens familiares. A mulher assumindo assim o papel de chefe da família, não ficava mais restrita ao âmbito doméstico, precisava cumprir funções antes pertencentes ao homem. Vê-se, dessa forma, como a migração "implica redefinições dos espaços de dentro e fora, da casa e do roçado" (SILVA; MENEZES, 2010, p. 292).

Levando em consideração que estes homens migravam para áreas remotas no Norte, com quase nenhum acesso à energia ou um sistema de correspondência, se o casal conseguisse manter contato, mesmo distante, o homem ainda tinha poder sobre as decisões familiares. Caso a comunicação não fosse possível, a mulher tinha total liberdade para tomar a decisão e depois informar ao marido.

A dificuldade de manter esse contato afetava inclusive o recebimento de notícias mais urgentes, como a morte do parceiro, ocasionada pela violência por parte dos patrões ou das autoridades ou pelos riscos comuns do trabalho. O envio de dinheiro para a família também era prejudicado, já que o trabalhador corria o risco de não receber o que lhe era devido.

Enquanto os maridos se encontravam distantes e praticamente inacessíveis, a situação das esposas era delicada. Enquanto casadas se viam obrigadas a seguir normas de conduta ditadas pela sociedade, como o de evitar frequentar certos lugares para que sua reputação não fosse manchada.

Esses homens saem, lá é muito bom, eles trabalham pesado, eu sei, mas vão todo mundo trabalhar junto, se acordam junto, no trabalho deve ser uma farra, porque José [nome do esposo] fala que é uma farra, quando chega em casa, estão cansados, mas comem todo mundo junto brincando, contando uma piada aqui, rindo de alguma coisa. Agora você imagina a

gente que fica aqui. Não vai a uma festa, porque o que uma mulher sem marido vai fazer numa festa? Atrapalhar os outros ou ficar com a cara pra cima olhando o pessoal dançar. Às vezes as pessoas nem ignoram você ir a uma festa, mas você vai fazer o quê, sozinha? E quando chega em casa, quando vai chegando a noite, você prepara a comida só pra você, e depois você vai na casa de um vizinho, conversa com um, conversa com outro, mas depois vem pra casa, todo mundo dormindo com sua família e você sozinha dentro de uma casa. Tem coisa mais ruim? (Ana, 53 anos, tavaresense, esposa de migrante cortador de cana). (SILVA; MENEZES, 2010, p. 294-295)

Essa reclusão resulta num sentimento de solidão por parte destas mulheres. Elas buscavam meios de suportar os meses sozinhas indo nas casas da vizinhança, como relatado por Ana. A presença de crianças também ajudava a suportar esse isolamento, mas com filhos adultos a possibilidade de não morarem mais com os pais era grande, em razão do casamento precoce no meio rural.

Analisando o Censo de 1970, nota-se que o número de meninos ausentes entre 10 e 14 anos é consideravelmente maior se comparado ao número de meninas ausentes, tal diferença praticamente dobra entre os 15 e 19 anos. Esse dado é explicado pelo fato de que, normalmente, os meninos migram com os pais, com o propósito de auxiliarem no trabalho e na aquisição da renda a ser enviada para casa.

Na análise de Silva e Menezes (2010), ao questionarem as entrevistadas sobre as dificuldades com a ausência dos companheiros, não são citados o aumento de trabalho nem a solidão, e sim o medo de que eles acabassem se envolvendo com alguma “mulher sem futuro”. Nas entrevistas, elas demonstram mais receio de serem abandonadas do que traídas, já que a máxima propagada é de que é comum o homem trair.

Nos relatos de mulheres, migrantes ou não, a preocupação com as crianças é sempre mencionada, pois, por mais que a criação dos filhos

seja um trabalho difícil, são eles o maior fruto de sua força.

No artigo de Silva e Melo (2009), há a exposição do caso de Maria, abandonada pelo marido após passar nove meses internada por problemas “de cabeça”, os quais a deixaram debilitada. Por causa da impossibilidade de manter os dois filhos e o sogro apenas com o produzido na roça, ela se viu obrigada a trabalhar como migrante mesmo não tendo condições físicas para tal. No entanto, era a única que poderia fazê-lo. Os filhos não migravam junto com ela, ficavam com o sogro porque “ficando com os filhos dela, ele garantia sua sobrevivência com o dinheiro enviado por ela durante a safra, e, com o próprio trabalho dela no período da ‘parada’, mediante às funções assumidas na roça de subsistência” (SILVA; MELO, 2009, p. 137).

Outro aspecto a ser destacado é o envolvimento do homem casado com outra mulher, tendo ou não sido gerados filhos do relacionamento. É preciso entender que, em algum momento, uma família será deixada em detrimento da outra. Por isso, é válido pensar nas mulheres dos locais de destino também como “viúvas da migração”.

No município de Sales, para citarmos um exemplo, conhecemos Alice, filha de trabalhadores de usinas de cana de açúcar. Ela tem vinte e dois anos. No momento que a conhecemos ela estava grávida. Em conversa conosco revelou que não sabia do paradeiro do pai da criança. Um pernambucano que residiu no município na safra de 2007. ‘Este ano eu não sei onde ele se encontra. A região é grande, ele pode estar em qualquer lugar. Fica difícil procurar’, desabafa. (SILVA; MELO, 2009, p. 297)

Quando se iniciava um romance com alguma mulher do local de destino, as esposas preferiam fingir nada saber numa tentativa de preservar o casamento. Se a migração for temporária, o parceiro eventualmente voltará para a família do local de origem. Porém, no caso da viagem para o Norte, essa migração de retorno poderia demorar mais para acontecer ou até jamais ser realizada, seja pelo início de uma nova família ou pela falta de dinheiro para arcar com a viagem.

Se não forem abandonadas pelo marido são consideradas casadas, mas ao serem deixadas, a situação delas fica indefinida, pois legalmente são casadas. Estando o marido ausente no momento, não são solteiras, viúvas e nem separadas. A possibilidade de um novo relacionamento após o sumiço do companheiro não é a melhor alternativa por causa das demandas sociais. Mesmo que o parceiro a tenha abandonado, é exigido da mulher fidelidade.

A noção da mãe como um ser assexuado é muito forte, principalmente pelos filhos, que não aceitam a mãe num relacionamento amoroso, exceto com o pai. Assim, essas mulheres terminam se mantendo reclusas. No entanto, essa reclusão não seria considerada caso fosse o pai na mesma situação, dada a crença da importância de se ter uma mulher responsável pela casa e pelos filhos. Entretanto, quando as mulheres se encontram desamparadas e com filhos para criar, acumulam funções de cuidado da casa e dos filhos às atividades que exercem no mercado de trabalho.

Como a maioria das esposas de migrantes não são assalariadas, contando apenas com o dinheiro do marido, ao serem abandonadas, a situação financeira se tornava perturbadora. Por não serem viúvas “de marido morto” não possuíam direito à pensão de sobrevivente, que, mesmo sendo apenas 30% do salário mínimo (DEERE, 2014), já poderia garantir o básico para a família.

Por não estarem legalmente separadas, não havia a possibilidade de divisão dos bens. A lei garante a anulação do casamento se decorridos cinco anos da ausência do marido. No entanto, no tocante aos bens, a mulher, enquanto esposa legal, tem o direito de curadoria na ausência do parceiro. Se dois anos se passarem sem que se saiba do paradeiro do ausente, o cônjuge tem o direito legal de suceder de maneira provisória⁸, com o passar de vinte anos, poderá vir a ser proprietário legal permanentemente.

⁸ No Código Civil de 1916, caso o ausente reaparecesse, este poderia exigir a devolução de seus bens. Este direito foi modificado no Código de 2002, no qual o parágrafo único do Art. 33 especifica que “se o ausente aparecer, e ficar comprovado que a ausência foi voluntária e injustificada, perderá ele, em favor do sucessor, sua parte nos frutos e rendimentos”.

Apesar destas mulheres terem, de certa forma, a proteção da lei, a espera é o que resume a vida destas “viúvas de marido vivo”. Enquanto as mulheres casadas lidavam com a perda temporária do companheiro, aquelas que se encontravam abandonadas precisavam compreender que a relação poderia não ter mais volta, aceitação que lhes era custosa.

Olhar perdido no horizonte, ela constantemente parava de falar, refletia, voltava a falar. As pausas e silêncios revelam sentimentos ainda não elaborados, dores não ditas. Vai contando pausadamente, como quem desfia as contas de um rosário. [...] Os pais lhe deram apoio, ela passou a morar com eles. Como o esposo, com quem continua casada, não lhe manda nenhum recurso, começou fazendo artesanato: ‘almofadas, tapetes’, diz. Sustenta os filhos e a si própria com o dinheiro oriundo de seu trabalho. (SILVA; MENEZES, 2010, p. 296)

Ao ser questionada sobre a cobrança de uma pensão, responde que pretende pedir, mas não no momento. De acordo com os pesquisadores, a resposta foi dita de maneira pouco enérgica e indecisa, mostrando ser mais um projeto do que uma decisão. Uma informação dada pela mãe da entrevistada diz respeito à impossibilidade de venderem a casa que o casal comprou. A família do marido não deixa que a vendam, alegando que ele pode voltar e querer seus bens de volta, mesmo que, legalmente, a esposa tenha direito sobre a casa.

Todas as situações apresentadas aqui não são casos isolados. Ao contrário, possuem forte relação com a tradição camponesa, na qual a submissão feminina é passada através de gerações. Além disso, tal submissão era incentivada, inclusive, pelas próprias mulheres da família, que vigiavam as atitudes dessas “viúvas”. Muitas mães chegavam a incentivar as filhas a se resguardar ainda mais, enquanto esperavam a volta dos companheiros, mesmo sem garantia alguma da continuidade do relacionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da revisão bibliográfica e a análise de fontes primárias, foi possível tratar sobre um tema que possui pouca visibilidade. Espera-se dessas “viúvas” reclusão e fidelidade ao marido ausente. Elas são observadas pela comunidade durante todo o período em que passam sozinhas. Cumprem diversas funções no âmbito interno e externo, pois com a partida do marido, as esposas se veem numa “migração” entre os espaços considerados como masculino e feminino. Passam a exercer a função de comando em casa, tendo liberdade para tomar decisões sem consultar o parceiro.

A migração para a Amazônia exigia do trabalhador sua estadia no local por um período longo, as esposas ficavam meses e até mesmo anos sem ver o marido. Devido à longa permanência no local de destino, muitos homens constituíam nova família. Caso optassem por não mais voltar nem mandar dinheiro para a família do local de origem, as esposas eram colocadas numa situação delicada. Como muitas mulheres trabalhavam apenas em casa e no roçado, com o fim dos recursos enviados pelos maridos, as esposas passavam a exercer funções remuneradas e às vezes contavam com a ajuda de parentes.

Este artigo visou mostrar um outro lado do movimento migratório, saindo do foco dos que partem para tratar das que ficam. Procurou-se dar a estas mulheres invisibilizadas a importância merecida por resistirem num momento histórico onde o meio rural sofreu com as repressões, as perdas de direitos e com a década marcada, na história do sertão, pela maior seca em séculos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, G. Mulheres migrantes no passado e no presente: gênero, redes sociais e migração internacional. *In: Estudos Feministas*, Florianópolis, p. 745-772, set./dez., 2007.

BÁO, C. *Caminhos e descaminhos*: memória da colonização de Vila Rica - região nordeste de Mato Grosso. 2002. Monografia (Especialização) -

Curso de História, Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso, Vila Rica, 2002.

BUAES, C. *Aprender a ser viúva*: experiências de mulheres idosas no meio rural. Porto Alegre. 2005. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

CUNHA, J.; BAENINGER, R. A migração nos Estados Brasileiros no período recente: principais tendências e mudanças. *Bahia Análise & Dados Salvador*, v.10, n.4, p.79-106 mar, 2001. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/outros/2EncNacSobreMigracao/Anais2ENSMigracaoOuroPreto1999p117a167.pdf>

DEERE, C. Os direitos da mulher à terra e os movimentos sociais rurais na Reforma Agrária brasileira. *In: Estudos feministas*, Florianópolis, p. 175-204, jan./abr., 2014.

GUILLEN, I. Cantadores das viagens, a literatura de cordel e a experiência da migração nordestina para a Amazônia. *In: Actas do VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Ed. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 229-232, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico*: 1970. Rio de Janeiro: IBGE, 1970.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico*: 1980: dados gerais, migração, instrução, fecundidade, mortalidade. Rio de Janeiro: IBGE, 1980.

MOTTA, A. Viúvas: o mistério da ausência. *In: Estud. interdiscip. envelhec.*, Porto Alegre, v. 7, p. 7-24, 2005.

RIOS, P.; BASTOS, A.; BARROS, E. Mulheres no semiárido brasileiro: uma história invisibilizada. *In: Revista Ouricuri*, vol. 5, n. 2, jul./ago., 2015.

SILVA, M.; MENEZES, M. Homens que migram, mulheres que ficam:

o cotidiano das esposas, mães e namoradas dos migrantes sazonais do Município de Tavares – PB. In: SCOTT, P.; CORDEIRO, R.; MENEZES, M. (org.). *Gênero e geração em contextos rurais*. Ilha de Santa Catarina: Ed. Mulheres, p. 279-310, 2010.

SILVA, M.; MELO, B. Partir e ficar. Dois mundos unidos pelas trajetórias de migrantes. In: *Rev. Inter. Mob. Hum.*, Brasília, n.33, p. 129-151, jul./dez., 2009.

SILVA, M.; MENEZES, M. Migrações rurais no Brasil: velhas e novas questões. In: *Revista Eletrônica do Nead*, Brasília, v. 1, p. 1-14, 2007.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A GARANTIA DO DIREITO AO BRINCAR NO PROCESSO EDUCATIVO ATRAVÉS DAS AULAS REMOTAS¹

Elizonete Judite da Silva²

INTRODUÇÃO

Partimos da premissa de que o brincar deve fazer parte da vida das crianças, pois, por meio das brincadeiras, a criança desenvolve sua capacidade de criar, imaginar, interagir, socializar e construir seus conhecimentos. Nessa perspectiva, o brincar é considerado elemento central na prática pedagógica da Educação Infantil. Devido ao atual momento em que estamos vivendo, uma pandemia, os(as) professores(as) passaram a ministrar suas aulas de forma remota (de forma *on-line* ou a partir de outros recursos de mídia), na intenção de dar continuidade aos processos educativos de seus(suas) alunos(as). Diante disso, surge uma inquietação em torno de como estão sendo as práticas dos(as) professores(as) da Educação Infantil durante a pandemia. De forma mais específica, neste trabalho, buscamos compreender como o brincar se faz presente nas práticas docentes da Educação Infantil nas aulas remotas.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela Professora Doutora Viviane de Bona. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), viviane.bona@ufpe.br

² Graduada em Pedagogia pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), elizonete.judite@ufpe.br

O interesse pelo tema proposto surgiu do fato de que, ao concluir o curso de magistério, eu lecionava em uma escola particular, a qual era completamente tradicional, limitando as crianças apenas a aulas expositivas. Isso deixava-me um tanto inquieta, pois percebia o quanto tornava as aulas cansativas. Durante meu trabalho como professora, as aulas eram, em sua maioria, expositivas, e quando tentava introduzir, de acordo com o planejamento, uma brincadeira, ouvia falar que era “perda de tempo”, que as crianças deveriam se ocupar com o que traz “significado para sua aprendizagem”, ou seja, que o professor, mesmo na Educação Infantil, deve fazer uso dos livros, cadernos e lousa.

Isso deixava-me intrigada, já que o brincar é um direito citado em diversos documentos, a exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente que, no Artigo 16, inciso IV, afirma que “o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: IV – brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990, p. 16).

Ademais, as brincadeiras são apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) como um dos eixos estruturantes da prática pedagógica. Há, ainda, outros documentos orientadores desta etapa de ensino, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998, p. 27), que afirma que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. Enquanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) consta que o **brincar** é um dos seis direitos³ que devem ser garantidos às crianças. Este documento orienta que:

tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram na educação infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se

³ Os outros cinco direitos de aprendizagem e desenvolvimento são: conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BNCC, 2017).

provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017, p. 35)

Na mesma direção, Kishimoto (2010, p. 1) expõe que “a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade”.

Atualmente, devido à pandemia da Covid-19, as crianças tiveram que ficar em casa, em isolamento social, longe da escola, dos amigos e de outros familiares. As brincadeiras rotineiras que aconteciam em praças, ruas e, até mesmo, na escola foram limitadas. Agora, os/as professores/as se encontram com a desafiadora tarefa de promover aos seus alunos atividades nas quais possam, de forma lúdica, possibilitar as experiências e garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento por meio das aulas remotas. Neste momento, a presença do brincar nas experiências escolares se tornou ainda mais importante, dadas às restrições governamentais de não poder sair de casa e à vulnerabilidade a que as crianças estão submetidas.

Diante do que foi exposto, questionamos: como os professores da Educação Infantil da rede privada do município de Olinda estão garantindo o direito do brincar nas aulas remotas durante a pandemia?

Justificamos que as escolas privadas, por sua vez, tiveram que suspender as aulas presenciais e, considerando a necessidade de receber as mensalidades para ainda se manterem abertas, adotaram imediatamente as aulas remotas, ocasionando aos professores a necessidade de reinventar-se e criar estratégias de aprendizagem para as crianças. O mesmo não ocorreu na rede pública de ensino, na qual a Educação Infantil, que é prioridade do Município, tem a sua autonomia quanto às atividades propostas.

Ressaltamos, entretanto, que o ensino remoto e as atividades *on-line* para as crianças pequenas (4 e 5 anos) teve e tem o debate acirrado. Na crítica a esse formato, encontramos argumentos que ponderam a livre utilização dos recursos e ferramentas digitais. Este posicionamento está ancorado, principalmente, nas especificidades da infância. No

outro extremo, estão os especialistas que acreditam que estes pontos devem ser considerados com muita atenção, mas que não se deve impedir o *on-line* Alegam, então, que, se respeitadas as orientações e os princípios da Educação Infantil, o meio digital pode ser válido para o ensino de crianças pequenas nesse período de isolamento social. A defesa parte, então, de que a proposta de atividades simples pode ajudar no desenvolvimento das crianças e minimizar o impacto da perda de tantos meses no ano letivo. Nesse caso, acompanhamos a presença do direito ao brincar a partir dos processos educativos *on-line*.

Portanto, este trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas dos/as professores/as da Educação Infantil da rede privada do município de Olinda em relação ao direito ao brincar no ensino remoto, durante a pandemia da Covid-19. Como objetivos específicos traçamos: identificar a percepção dos/as professores/as da Educação Infantil sobre o brincar; e verificar a presença do brincar nas práticas docentes da Educação Infantil no contexto das aulas remotas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Brincar como um direito da criança: marcos legais e conceituais

O brincar é um direito da criança previsto nos seguintes documentos legais: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016).

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Artigo 24, consta que “toda pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres, especialmente a uma limitação razoável da duração do trabalho e as férias periódicas pagas” (ONU, 1948). Na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), o 7º Princípio orienta que:

a criança tem direito a educação, para resolver as suas aptidões, sua capacidade para emitir juízo, seus sentimentos e seu senso de responsabilidade moral e social. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando aos propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito. (ONU, 1959, p. 1)

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), Lei nº 8.069/1990, encontramos no Artigo 16 que o direito à liberdade (previsto no Artigo 15) compreende os seguintes aspectos: “[...] IV - brincar, praticar esportes e divertir-se”. O ECA garante o brincar como o exercício da liberdade individual da criança, um direito extremamente importante para o desenvolvimento infantil.

Isso se fundamenta na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), a qual, no Artigo 31, apresenta:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer.

Compreendemos que brincar é um direito que abrange não só o lazer de forma intrínseca, mas também como algo necessário para a vida de uma criança.

O Marco Legal da Primeira Infância – Lei nº 13.257/2016 (BRASIL, 2016) trata das responsabilidades do Estado quanto à criança e fala do brincar e do lazer se relacionando com a Educação Infantil

como um meio de assegurar o bem-estar social na infância. No Artigo 5 está previsto que:

Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância: a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitam a exposição precoce à comunicação mercadológica. (BRASIL, 2016, p. 1)

No Artigo 17 estabelece que:

a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades. (BRASIL, 2016, p. 1)

Com base nestes documentos, podemos perceber que o direito de brincar é um dever a ser assistido pelo Estado e deve ser garantido por toda a sociedade. Nesse sentido, vale ressaltar que o brincar deve ser garantido nas escolas e, inclusive, em sala de aula.

Psicólogos e educadores defendem e valorizam a importância do brincar no desenvolvimento da criança, dentre eles: Vygotsky (1989), Kishimoto (2010), Zanluchi (2005) e Kramer (2006). Na perspectiva destes autores, o brincar é importante na vida da criança e não deve ser visto apenas como um lazer, mas como uma forte ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento. É através das brincadeiras que a criança aprimora seus conhecimentos, possibilitando maior rendimento escolar, ou seja, as brincadeiras auxiliam no desenvolvimento cognitivo da criança.

Pelas brincadeiras, a criança reproduz o seu cotidiano, partindo daí sua compreensão de mundo. Zanluchi (2005, p. 89) afirma que:

quando se brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas.

O brincar vai além das recreações. A criança, comumente, brinca o tempo inteiro, portanto, cabe ao professor possibilitar o brincar e criar, junto com as crianças, mais experiências de aprendizagem, buscando ampliar o conhecimento delas sobre o mundo e sobre si mesmas. A construção da brincadeira deve ser encaminhada através da professora. Para Kishimoto (2010, p. 8), “a ação interativa da professora é fundamental nesse processo”. Ademais, “[...] a mediação do adulto durante a brincadeira é essencial para a autonomia e auto-organização da criança” (*ibidem*).

Nesse sentido, podemos afirmar que o brincar é uma ferramenta com a qual o/a docente pode se aliar buscando desenvolver, despertar, criar e promover o conhecimento cognitivo do/a estudante.

O brincar na educação infantil

A princípio, o que, hoje, conhecemos como Educação Infantil era apenas programas de assistência e filantropia que visavam auxiliar as mães e as crianças da época e atuavam como condimento sobre a situação daquelas pessoas. Esse assistencialismo por consternação era realizado devido a três justificativas: a de que a situação de precariedade em que se encontravam as famílias menos favorecidas não concediam condições de sobrevivência e crescimento saudável para as crianças; a necessidade das crianças de serem inseridas na sociedade trabalhadora logo cedo; e a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho.

Foram estas as razões que fizeram surgir as sociedades filantrópicas de apoio às crianças, nos âmbitos social e médico higienista e no educacional, com as primeiras creches. Essas instituições não eram reconhecidas como ambientes educacionais, sobretudo devido ao fato de terem sua forma como assistencialistas, ao invés de uma função como promulgadora da Ciência no meio infantil, e de não haver, ainda, legislações específicas que contemplassem e tratassem a Educação Infantil como um direito.

A Educação Infantil passou a ser um direito da criança assegurado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a qual prevê, no Artigo 208: “I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 reconhece a Educação Infantil como direito social de todas as crianças e dever do Estado brasileiro. De acordo com o Artigo 205 da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 166).

Podemos, assim, conceber a Educação Infantil como um direito assegurado pela Constituição Federal e que deve ser garantido pelo Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) também foi um passo importante para a institucionalização da educação das crianças pequenas (até 5 anos). Em 1996, essa lei estabeleceu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, valorizando e reconhecendo o trabalho com as crianças, sendo, então, a partir dela, a creche e a pré-escola reconhecidas como instituições educacionais. Essa medida veio a ser um marco no sistema educacional brasileiro, que passa a priorizar e valorizar a Educação Infantil.

Graças a isso, a Educação Infantil no Brasil deixa de ser vinculada somente à política de assistência social e passa a ser integrada à política nacional de educação. A partir de então, essa etapa avança de um caráter meramente assistencialista para ser considerada como uma etapa de ensino que se preocupa com a produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades, comprometidas com a democracia e a cidadania e com a dignidade da pessoa humana (PASSOS, 2012).

Nesse sentido, percebe-se que a criança é considerada como um ser de direitos e deveres, que deve ser respeitada como cidadão. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010, p. 12) afirmam que a criança é um:

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Isso vem corroborar com o fato de que as brincadeiras e interações infantis são o que tornam as crianças capazes de se desenvolverem socialmente e culturalmente.

Assim, a BNCC (BRASIL, 2017) orienta que o trabalho na educação das crianças pequenas (até 5 anos e 11 meses) deve ser desenvolvido através de dois eixos estruturantes: as interações e as brincadeiras. O Artigo 9 da DCNEI (BRASIL, 2010) é reforçado na BNCC, a qual afirma que:

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da educação básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2017, p. 35)

Interagir e brincar são características do dia a dia da infância e é por meio das interações e brincadeiras que os/as pequenos/as se desenvolvem e internalizam suas aprendizagens. Sendo assim, é importante salientar que a interação e a brincadeira deve ser o “princípio básico” para que os docentes elaborem suas aulas remotas.

É através das interações com a professora, com as outras crianças, com os adultos, no ambiente, com os brinquedos e materiais que a criança desenvolve o conhecimento de si, do outro e do mundo, pois “não se pode pensar no brincar sem as interações” (KISHIMOTO, 2010, p. 2-3).

Nesse contexto, a brincadeira é importante no processo de aprendizagem da criança,

porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentimentos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

É no momento das brincadeiras e interações com o outro que podemos perceber como a criança lida com as relações de afetos, frustrações e conflitos. Para que isso aconteça, o professor ou professora deve participar das brincadeiras dos alunos, criando espaços e materiais que promovam o seu desenvolvimento.

De acordo com o currículo de Pernambuco:

as crianças devem aprender vivenciando experiências que façam sentido para elas, através de elementos constitutivos de conhecimentos essenciais para seu desenvolvimento, sendo a brincadeira um fio condutor desse processo. (PERNAMBUCO, 2019, p. 51-52)

Nessa direção, cabe ao docente o trabalho de “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37). Acrescentamos, então, que uma das intencionalidades da prática docente na Educação Infantil deve ser assegurada pela presença do brincar.

A pandemia do coronavírus, o ensino remoto e suas implicações com o direito do brincar

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença, e o termo passa a ser usado quando uma epidemia – surto que afeta uma região – se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa.

No fim do ano de 2019, um novo vírus, carregando uma nova síndrome respiratória grave (Sars-Cov 2), foi descoberto na China. O vírus logo se espalhou pelo mundo e a doença causou uma pandemia, na qual já se somam mais de 40 milhões de casos pelo mundo.

No Brasil, a Covid-19 causada pelo Novo Coronavírus já contabiliza mais de 5 milhões de casos e causou cerca de 162 mil mortes. Em Pernambuco, os números contam aproximadamente 163 mil casos totais e 8.627 casos de óbito⁴. Essa pandemia afetou todos os setores da sociedade e a vida de todas as pessoas no planeta, entre eles, a educação e as crianças. Seguindo orientações da OMS e do resto do mundo, medidas de precaução e combate à contaminação pelo vírus foram criadas, visando conter o avanço da doença.

Foi instaurado um período de quarentena, medidas de restrições do ir e vir e de suspensão de atividades não consideradas essenciais foram criadas pelos governantes, dentre elas, a suspensão das aulas presenciais e adoção das aulas remotas utilizando os ambientes virtuais para

⁴ Informações registradas em 14 de outubro de 2020.

realização das mesmas. Em decorrência destas medidas, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) autorizou, em caráter excepcional, a substituição das atividades presenciais para a Educação Básica.

Mediante o isolamento social, necessário para as medidas serem efetivas, as aulas presenciais das escolas públicas e privadas mantiveram-se suspensas. Os professores, em meio às muitas dificuldades nesse período, estão trabalhando intensamente para dar assistência aos estudantes, através das aulas remotas. Entendemos que, para falarmos sobre o ensino remoto ou aulas remotas, faz-se necessário compreender o que é ensino remoto ou aulas remotas. De acordo com a SAE Digital⁵ (2020), o ensino remoto possibilita a interação entre o(a) professor(a) e aluno(a) ao mesmo tempo, ou seja, no mesmo horário em que ocorreria a aula presencial.

Dessa forma, é possível manter a rotina da sala de aula em um ambiente virtual, que pode ser acessado ao mesmo tempo de diferentes locais. Podendo também ser criadas adaptações para apresentar os conteúdos. E ainda, para se realizar as aulas remotas, pode-se adotar aplicativos e serviços de comunicação, como, por exemplo, o *Zoom*, *Skype*, *Google Hangout* e até o *Google Classroom*, que, além das transmissões ao vivo, permitem a disponibilização de gravações e atividades complementares. É de grande importância que os conteúdos sejam elaborados pelo/a professor/a facilitando a adaptação para cada turma.

As aulas remotas surgiram como uma forma de amenizar os impactos causados pelo isolamento social nas aprendizagens dos estudantes, dando continuidade às atividades pedagógicas. Essas aulas devem seguir a carga horária das aulas presenciais, pois “são atividades de ensino mediadas pela tecnologia, mas que se orientam pelos princípios da educação presencial” (SAE DIGITAL, s/p, 2020).

Essa forma de ensino foi adotada tanto nas escolas privadas como nas escolas públicas, substituindo, assim, as aulas presenciais. É notório que existem dificuldades para realizar o estudo remoto, a exemplo, o

fato de muitos alunos não possuírem *internet* nem computadores ou, até mesmo, celular para participação ou realização das atividades. Em relação às crianças menores que seis anos fica ainda mais difícil, pois os pais, possivelmente, estão no trabalho ou em outra atividade no horário da aula, não podendo compartilhar com seus filhos o celular ou computador; além disso, muitos adultos não sabem lidar com as tecnologias.

Para muitos têm sido um grande desafio, os/as professores/as tiveram que aprender por conta própria a utilizar as novas tecnologias e relatam que elaborar as aulas remotas dão mais trabalho, leva muito tempo de elaboração e organização, por isso, muitos estão passando o final de semana trabalhando, o que implica dizer que a jornada de trabalho multiplicou. E ainda, outros citam o barulho de sons dos vizinhos e reclamam que a forma de interação com os estudantes é artificial (SINDPROF, 2020).

Diante desses desafios, indagamos: como os professores da Educação Infantil estão elaborando suas atividades? E como estão inserindo o brincar neste processo? Compreendemos que a Educação Infantil é imprescindível, pois é o fundamento do processo educacional e desenvolvimento das crianças. Em função disso, essa etapa de ensino não pode simplesmente ser esquecida ou desprezada nesse momento, pois as crianças pequenas precisam ser acompanhadas pedagogicamente. Devemos nos adaptar e procurar dar continuidade às atividades que eram feitas em sala de aula, independentemente do quão desafiador seja fazê-las remotamente, pois devemos garantir os direitos das crianças.

É importante citar que o uso da tecnologia na educação é algo que demorou anos para ser difundido nos métodos de ensino. Portanto, os docentes relatam que necessitam de capacitação e percebem o baixo rendimento dos estudantes, principalmente aqueles com mais dificuldades em aprender (SINDPROF, 2020). Entendemos a tecnologia na educação como o uso das técnicas das ciências e dos recursos providos por ela para auxiliar no ensino e na geração de conhecimentos. As soluções criadas pela tecnologia estão aí para ajudar e facilitar a vida das pessoas (POLEGATCH, 2013). No meio educacional não é diferente,

⁵ Informação registrada na plataforma de ensino SAE Digital.

muito pode ser feito para que, durante a pandemia, os/as estudantes, seja de qual for a etapa, não tenham seu ano letivo prejudicado demasiadamente.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa e de campo. Compreende-se por pesquisa qualitativa aquela que se propõe a entender as particularidades subjetivas aos indivíduos por quem se interessa adquirir conhecimentos. A pesquisa de campo, segundo Gonsalves (2011, p. 69), é “o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada”. É uma importante etapa da pesquisa científica, pois, através desta metodologia, pode-se coletar dados e informações diretas da realidade do objeto de estudo.

Em busca de conhecer as práticas dos/as professores/as da Educação Infantil da rede privada do município de Olinda em relação ao direito ao brincar no processo educativo durante a pandemia, tivemos como participantes 10 professoras de 4 escolas privadas do município de Olinda que atendem a Educação Infantil.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos o questionário. De acordo com Rodrigues (2006, p. 95), “o questionário [...] é constituído por uma lista de questões relacionadas com o problema de pesquisa”. A escolha do questionário se deu pelo fato de que “tanto pode ser enviado pelo correio como ser entregue pessoalmente aos informantes, que deverão preenchê-lo e devolvê-lo ao pesquisador” (RODRIGUES, 2006, p.95).

O questionário foi composto por 11 questões: 5 questões sobre o perfil dos pesquisados e 6 questões abertas sobre a prática docente, formuladas de acordo com os objetivos que nortearam a pesquisa.

As perguntas realizadas referentes a essa segunda parte foram as seguintes:

° Para você brincar é...

° Em sua prática, de que forma o brincar está presente?

° De acordo com o atual contexto de pandemia, como foi sua preparação para as aulas remotas?

° Que tipo de atividades você realizou em suas aulas remotas?

Você conseguiu inserir o brincar durante suas aulas remotas? Explique como.

° Você enfrentou dificuldades para inserir o brincar no ensino remoto? Explique.

O questionário teve o objetivo de identificar a percepção dos/as docentes da Educação Infantil quanto ao brincar e aos desafios em garantir que essa ferramenta de estímulo ao desenvolvimento das crianças seja trabalhada de forma eficaz durante a pandemia. Foi entregue aos participantes (professores/as) um termo de consentimento livre e esclarecido para a realização da coleta de dados da pesquisa, resguardando, assim, os cuidados éticos.

O questionário foi entregue aos gestores das escolas, estes entregaram aos professores, os quais responderam e devolveram posteriormente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Trazemos aqui os resultados da pesquisa, iniciando com o perfil dos/as participantes: 10 docentes de 4 escolas da rede privada do município de Olinda, atuantes na Educação Infantil. O quadro 1 apresenta as características e o quantitativo de participantes por escola.

Quadro 1 - Características das participantes da pesquisa.

	Gênero	Idade	Formação	Turma e Faixa etárias	Tempo que leciona
E1					
P1	F	49 anos	Não informou	Infantil IV (5 anos)	15 anos
P2	F	42 anos	Pós-graduação	Maternal/Jardim (2 a 5 anos)	Aprox. 10 anos
E2					
P3	F	47	Magistério	Maternal	11 anos
P4	F	28	Graduação	Jardim II (5 anos)	3 anos
P5	F	21	Magistério	Jardim II (5 anos)	3 anos
P6	F	29	Cursando Pedagogia	Jardim I (4 anos)	4 anos
E3					
P7	F	45	Pós-graduação	Maternal I e II (3 e 4 anos)	10 anos
P8	F	50	Magistério	Infantil II (4 e 5 anos)	4 anos
P9	F	48	Magistério	Infantil I (2 e 3 anos)	17 anos
E4					
P10	F	48	Graduação	Infantil III (5 anos)	20 anos

Fonte: Elaborado pela autora. Legenda: “P” para professor e “E” para escola.

Podemos perceber que todas as participantes são do sexo feminino, com idade entre 21 a 50 anos. A maioria com formação no Magistério, duas professoras têm graduação completa, uma está cursando Pedagogia, duas possuem pós-graduação e uma não informou. O tempo em que as professoras lecionam na Educação Infantil varia de 3 a 20 anos. Atualmente, trabalham com crianças na faixa etária dos 2 aos 5 anos de idade.

Analisamos os resultados das respostas às questões abertas feitas no questionário e discorremos com base nas possíveis conclusões observadas. O primeiro questionamento foi acerca do brincar. Assim, as professoras trouxeram-nos uma perspectiva que para elas o brincar envolve: “desenvolver autoconfiança, fazer com que o aprendizado se torne prazeroso” (P1); “Diversão, conhecimento, entretenimento, aprendizagem, autoconfiança que desenvolve outras capacidades” (P2); “É a arte da imaginação, da alegria, da criação. É um momento onde as crianças imaginam, criam e se divertem” (P4).

Na percepção dessas professoras, o brincar está relacionado à própria aprendizagem, imaginação e criação infantil. Isso corresponde ao que diz Kishimoto (2010, p. 1) ao afirmar que,

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

Além disso, uma professora, em sua resposta sobre o brincar, relata que “o brincar é fundamental pois a criança tem mais facilidade de aprender cada ‘matéria’ de forma divertida” (P3). Embora a colocação da professora seja coerente, nota-se o uso da palavra “matéria” para referenciar a estrutura curricular de suas aulas. Percebe-se, nesta afirmação, que o campo disciplinar ainda é muito evidente, mesmo no trabalho com as crianças pequenas. Destacamos que, de acordo com a BNCC (2017, p. 38), “a organização curricular da Educação Infantil está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”.

Outras professoras responderam que o brincar é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, que auxilia na formação social, vejamos: “desenvolver capacidades importantes que auxiliam na formação e socialização desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais” (P7). “A brincadeira na educação infantil é fundamental no aprendizado e desenvolvimento da criança” (P10).

Tais pensamentos estão de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que afirma que o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade

e da autonomia. Através das brincadeiras, as crianças “amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais” (BRASIL, 1998, p. 22).

Em síntese, é possível perceber, através das respostas dadas, que a percepção das professoras evidencia que

a brincadeira tem um papel fundamental no desenvolvimento do próprio pensamento da criança. É através dela que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, interage com o meio e a cultura [...]. (PERNAMBUCO, 2019, p. 52)

Buscando, agora, compreender as práticas das docentes e a presença do brincar, foi relatado por elas que este direito está presente em todo momento em suas aulas, porém percebemos uma dificuldade em expor a real forma da presença do brincar. Grande parte das docentes referem-se ao brincar como ferramenta ou método adotado em sua prática, compreendendo a realização das aulas de forma a manter o interesse dos alunos, como observado nas seguintes falas: “Desde a transmissão do conteúdo. Seja através de uma música, jogos e uma leitura” (P1); “[...] Em todo o cotidiano escolar. Procurando uma forma divertida e lúdica para que haja o interesse e conforto [dos alunos]” (P2).

Isto leva-nos a compreender que o brincar, como referido por elas, não está devidamente representado nem presente como o direito que é, mas somente como uma forma de assegurar que suas aulas sejam um entretenimento suficiente para manter os alunos atentos. Diante disso, percebemos que todas reconhecem – de acordo com a sua concepção – a importância do brincar, porém não é possível reconhecer se elas entendem com maior profundidade que isto vai além de ser um método ou ferramenta.

Podemos notar, ainda, em uma das falas destacadas anteriormente, que há um equívoco em relação à “transmissão do conteúdo”, pois, conforme Freire (2003, p. 47), “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua

construção”. Ademais, brincar não é um conteúdo, e, sim, um direito de todos, sobretudo, das crianças.

Em relação à preparação de suas aulas no contexto da pandemia, as professoras, em sua maioria, relataram as dificuldades e desafios que tiveram para se adaptar às aulas remotas, demonstraram que não estavam preparadas nem sabiam ou possuíam domínio sobre os recursos tecnológicos, contudo, tentaram seguir o planejamento aliando-se às novas recomendações.

As rotinas nas instituições educativas, segundo as profissionais, mostraram-se bastante diferenciadas umas das outras, pois os métodos que aconteciam presencialmente ficaram mais difíceis de se aplicar virtualmente, cabendo a cada professora, com auxílio ou não da gestão, formular como daria andamento às aulas por meio digital. Muitas afirmam que ter tido o auxílio de sua coordenação e gestão da escola, no processo organizacional de suas aulas, foi de grande importância. Essas conclusões podem ser corroboradas pelas seguintes falas: “foi muito difícil e desafiador” (P1); “não estava preparada, mas com o apoio de todo corpo docente, estudamos, pesquisamos e fomos nos capacitando juntas” (P7); “orientada pela nossa gestora e pela coordenação acerca das alternativas estratégias de ensino” (P9).

Muitas dessas professoras, como tantos docentes neste momento, foram pegas de surpresa, por não estarem preparadas para esta eventualidade. Segundo o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFGM), embora os professores possuam recursos tecnológicos, muitos não possuem preparo para ministrar aulas não presenciais.

Acerca dos tipos de atividades realizadas, segundo as respostas, é possível compreender que a maior preocupação das professoras estava em trabalhar os conteúdos didáticos. As professoras utilizaram aulas demonstrativas de coordenação motora fina, viso motora, com ilustrações, visando estimular a movimentação e coordenação do corpo. Também utilizaram-se de contação de histórias, músicas, brincadeiras, jogos e criação de brinquedos para desenvolver a memorização e

compreensão de formas e objetos, dentre outros artefatos que promovem a educação de forma lúdica.

Percebemos que, nesse modelo de aprendizado, o trabalho foi mais fluido nos casos cujos pais se fizeram mais presentes auxiliando o conjunto de ações propostas durante as aulas remotas.

Conforme afirma Kishimoto (2010, p. 3), “a relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece”. Verificamos isto de acordo com as seguintes respostas: “atividades de coordenação motora fina, e os conteúdos didáticos através da ludicidade” (P1); “[...] as atividades de psicomotricidade lúdica, de coordenação motora fina, com a ajuda dos pais.” (P2); “Aula expositiva, contação de histórias e brincadeiras nos vídeos” (P6).

No que se refere à pergunta sobre as educadoras terem conseguido inserir o brincar nas aulas remotas, de acordo com suas concepções, todas afirmam ter conseguido inserir o brincar e garanti-lo em suas aulas. Segundo elas, utilizaram o brincar de modo a instigar as crianças a se fantasiarem, brincarem com jogos, usando lego para fazer contagem e reconhecimento de cores, afirmando que puderam concretizar a realização deste direito: “sim, fazendo brincadeiras nos vídeos que eles podiam reproduzi-las em casa com ajuda dos pais ”(P5); “sim, com brincadeiras típicas do nosso folclore e produzindo brinquedos com materiais recicláveis” (P8); “sim, utilizando fantoches em todas as videoaulas, [...] inserindo brincadeiras com músicas, histórias e os fantoches” (P9).

Em relação às brincadeiras presentes na prática cotidiana, Kishimoto (2011, p. 40) afirma que o

[...] Uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos

interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la.

Na última pergunta, queríamos saber as dificuldades em garantir o brincar e inseri-lo no ensino remoto, se as professoras tiveram ou não. Grande parte afirmou ter muitas dificuldades, por se tratar de algo totalmente novo e alheio a elas, assim como as barreiras físicas e lógicas ao serem introduzidas à nova tecnologia, como também a dificuldade em manter as crianças sempre atentas à aula. Como testifica as seguintes afirmações: “sim, um pouco, pois foi tudo muito novo e diferente.” (P5); “houve crianças que não se interessaram ou se concentraram” (P1); “[...] às vezes a falta de participação das crianças e a falta de *internet*, evasão dos alunos, falta de prática para lecionar *on-line*” (P8).

Na resposta, “[...] sendo tudo novo para todos, dia a dia as dificuldades foram enfrentadas e vencidas, sempre na orientação da direção do colégio e coordenação, conseguimos inserir o brincar no ensino remoto” (P9), a professora diz ter tido dificuldades em inserir o brincar, que foram vencidas com o apoio do corpo escolar, com isto, pode-se notar que a gestão da escola que dá importância e valoriza o brincar faz toda a diferença.

Algumas professoras afirmaram não ter nenhuma ou o mínimo de dificuldade, pois, segundo elas, “tiveram todo apoio e recursos suficientes” (P2) à sua disposição e também usaram justamente as brincadeiras e o brincar com método facilitador de suas aulas: “[...] a brincadeira quando foi usada em cada ‘matéria’ fez os alunos terem mais facilidade em aprender e interagir [na aula]” (P3).

De acordo com o que mostra a pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* (GESTRADO, 2020)⁶, as dificuldades enfrentadas pelos professores durante a pandemia, como a falta de preparo para lecionar *on-line*, a desigualdade em relação ao acesso à *internet*, entre

⁶ Informações registradas em: <https://anped.org.br/news/gestradoufmg-e-cnte-apresentam-resultado-de-pesquisa-sobre-trabalho-docente-em-tempos-de>

outras, causaram um desequilíbrio no sistema educacional que gerou um aumento na desvantagem no aprendizado dos alunos, pois, como temos professores que tiveram pouca oportunidade de formação para usar as tecnologias, as aulas ministradas neste contexto não foram efetivas em garantir o aprendizado dos alunos. Dessa forma, as dificuldades dos professores afetam os alunos em forma de um desenvolvimento de aprendizado desbalanceado em relação aos outros alunos cujos professores tiveram facilidades para conduzir suas aulas em ambiente remoto.

Assim como os outros professores, os profissionais da Educação Infantil têm feito o possível para dar continuidade às suas atividades em ambiente remoto, mesmo que a experiência remota seja diferente da presencial, buscando desenvolver o interesse dos alunos, criando atividades que despertem a curiosidade e a atenção deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que o brincar é um direito e que deve estar presente no cotidiano das crianças, sobretudo, na vida escolar, procuramos, através deste trabalho, identificar a percepção das professoras da Educação Infantil acerca do brincar, como também, verificar a presença do brincar nas práticas destas docentes no contexto das aulas remotas, durante a pandemia da Covid-19. Ao analisarmos os dados coletados, pudemos observar que as professoras participantes não negam a importância do brincar; percebemos como elas entendem esse direito e também de que forma esteve presente nas práticas realizadas pelas mesmas no ensino remoto.

As pesquisadas concordam com o entendimento de que o brincar é um componente importante para a formação social e o desenvolvimento intelectual das crianças e, portanto, fazem questão de reforçar que esteja presente nas suas proposições. Elas entendem o brincar como um método e ferramenta usada para compor sua didática e auxiliar a dinâmica do ensino, visando tornar as atividades que realizam nas

aulas mais interessantes e atraentes para seus alunos. Contudo, pensar o brincar como um direito vai muito além disso. O brincar é a atividade mais importante da vida de uma criança, portanto, não deve ser restrito apenas à condução da construção do conhecimento dela, mas também deve ser livre e prazeroso.

Devido à pandemia, a substituição das aulas presenciais em favor das aulas remotas foi um choque de realidade para os docentes e principalmente para os educadores da Educação Infantil, como podemos observar acerca das pesquisadas. Em quase sua totalidade, as participantes alegaram que tiveram algum tipo de dificuldade para realizar suas aulas neste novo contexto, sendo evidenciados, principalmente, obstáculos no que se refere à inserção do brincar durante as aulas remotas.

O fato de saber que as educadoras e, até mesmo, a gestão têm se preocupado em buscar compreender mais e assegurar o brincar em suas práticas pedagógicas faz com que eu me sinta um pouco confortada, sabendo que, com a continuidade no crescimento do interesse sobre o tema, o direito do brincar possa se tornar mais evidente nas escolas e, conseqüentemente, na vida das crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 de out. de 2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 de out. de 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996*. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Marco Legal da Primeira Infância. *Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

ato20152018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 13 de out. de 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 13 de out. 2020.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 1 e 2.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONSALVES, E. *Conversa sobre iniciação à pesquisa científica*. 5. ed. Campinas: Editora Alínea, 2011.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO*, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, Perspectivas Atuais, 2010, p. 1-18.

KISHIMOTO. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. A criança de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, v. 27, p. 797-818, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. 1959. Disponível em: <http://crianca.mppr.mp.br/>

pagina-1069.html. Acesso em: 13 de out. de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universaldos-direitos-humanos>. Acesso em: 13 de out. de 2020.

PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M.; ALVES, D. R. S. A educação não formal no Brasil: seus objetivos e metodologias de coleta de dados (1979-2008). *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 12, p. 131-150, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Currículo de Pernambuco: Educação Infantil*. Recife, 2019.

POLEGATCH, N. *Estudo sobre as Tecnologias Educacionais*. Curitiba, Universidade Tuiuti Do Paraná, 2013.

RODRIGUES, A. de J. *Metodologia científica*. São Paulo: Editora Avercamp, 2006.

SAE DIGITAL. *O que são aulas remotas? Confira aqui!* Disponível em: <https://www.sae.digital/aulas-remotas>. Acesso em: 22 de out. de 2020.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SINDPROF. *Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa*. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/quase-90-dos-professores-nao-tinham-experiencia-comaulas-remotas-antes-da-pandemia-42-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa-2/>. Acesso em: 13 de out. 2020.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, p. 117.

ZANLUCHI, F. B. *O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação*. Londrina: O autor, 2005.

CAPÍTULO 5

TRANSGRESSÃO DE GÊNERO EM BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DOS EDUCADORES E DAS FAMÍLIAS¹

Thomaz Virginio Jordão²
Nicole Barbosa Santana Silva³
Renata Roberta Rangel Barreto⁴
Diego Santos Mendes da Silva⁵

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, como assegura a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Ela se divide em creche, de 0 aos 3 anos de idade, e na pré-escola, dos 4 aos 5 anos.

Na creche, enfoque do nosso artigo, a rotina da criança perpassa por inúmeras atividades lúdicas, dentre elas o brincar. Compreende-se, então, que o (a) profissional da educação infantil é capaz de cuidar, educar,

1 Trabalho desenvolvido na disciplina de Metodologia Educacional ministrada pela Professora Doutora Maria da Conceição Silva Lima. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), maria.conceicaool@ufpe.br

2 Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), thomazvjordao@gmail.com

3 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), nicolebsantanasilva@gmail.com

4 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), natabarreto03@gmail.com

5 Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), diego.smsilva@ufpe.br

brincar e garantir às crianças o direito à educação. Tudo isso articulando com o pensar pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, acreditamos que um trabalho pedagógico, em que cuidar e educar são aspectos integrados, é realizado pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura e acolhida em sua maneira de ser, no qual ela possa trabalhar adequadamente suas emoções, construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade (OLIVEIRA, 2003).

Contudo, nem sempre a Educação Infantil seguiu os moldes que temos hoje. Inicialmente, o trabalho que se tinha com as crianças apresentava um aspecto mais assistencialista, inserido num contexto de entrada de mulheres no mercado de trabalho, sendo a creche apenas um local para “deixarem” os filhos (SILVA; FARIAS, 2014). Com o passar do tempo, foi entendida a necessidade de ir além do cuidar e fazer, de fato, um trabalho pedagógico.

Superar esta concepção de extensão da figura materna ancorada ao papel do professor consiste no fato da Educação Infantil substituir o caráter assistencialista no qual se alicerçou, pelo caráter pedagógico, investindo tanto nas propostas pedagógicas e curriculares, quanto em formação dos profissionais que trabalham com essa faixa etária. (SILVA; FARIAS, 2014, p. 37)

Dentro deste trabalho pedagógico está “o brincar”, que na Educação Infantil é a principal ferramenta para estimular integralmente a criança. Durante a infância, o brincar carrega uma enorme importância no processo de desenvolvimento. Na educação infantil, os brinquedos e brincadeiras ajudam a desenvolver o intelecto, racionalidade e emoções das crianças, além de estimularem, também, valores e relacionamentos saudáveis com as pessoas. Segundo Niles e Socha (2014), como principal atividade das crianças, o brincar deve ser valorizado e incorporado ao trabalho educativo na Educação Infantil, oportunizando o prazer e a felicidade no processo de aprendizagem da criança.

Diante disso, questionamos: existe gênero no brincar? O que

determina a brincadeira de menino ou de menina? De que forma educadores e famílias lidam com aspectos transgressivos dessa concepção tradicional e binária? Essas são algumas questões que embasam a nossa investigação.

Nosso interesse pela temática parte da necessidade de conscientização dos educadores e famílias quanto às questões de gênero envolvendo brinquedos e brincadeiras, para que as crianças tenham seu direito de brincar assegurado em todos os ambientes em que convivem.

Assim, este artigo traz como questão de partida: o que pensam os educadores e as famílias de alunos matriculados em uma creche pública da Rede Municipal do Recife sobre a transgressão de gênero em brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil? Partimos da hipótese de que os educadores e as famílias não sabem lidar com a transgressão de gênero das crianças, comprometendo o seu brincar integral.

Como objetivo geral, pretendemos compreender o que os educadores e as famílias de crianças matriculadas em uma creche pública municipal do Recife pensam a respeito da transgressão de gênero em brinquedos e brincadeiras. Especificamente, analisamos o entendimento de educadores e familiares sobre o tema, identificando as problemáticas referentes à transgressão de gênero em educadores e famílias, tendências e movimentos.

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS TÊM GÊNERO?

Dentro e fora da escola, os brinquedos e as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento e a interação da criança com as pessoas e com o mundo. No brincar, a criança estimula a sua imaginação e criatividade, é um meio pelo qual ela se manifesta. Segundo Savio (2017), a criança, nos primeiros anos de vida, é um ser brincante, pois, na infância, o brincar é a sua mais importante forma de expressão. Todavia, existe uma cultura social que regula a maneira com a qual as crianças se expressam. Tal condição é ditada por cada sociedade e expressa sua

maneira de representar os papéis de gênero.

Bicalho (2013) afirma que, após o nascimento da criança, de acordo com seu sexo, ela será colocada em uma categoria e tratada de acordo com o que o grupo social o qual acredita-se ser apropriado para o masculino ou feminino. Dessa forma, os papéis sociais de gênero aparecem representados nas brincadeiras infantis quando, por exemplo, a menina é impedida de jogar bola, e o menino de brincar de boneca, forjando suas percepções e identidades. Acreditamos que comprometer o brincar integral da criança, dessa forma, também é comprometer o desenvolvimento de sua identidade de maneira livre. Ao categorizar o que é considerado certo e errado para cada criança, compromete-se sua liberdade e aproximações. Nesse sentido, concordamos com Benjamin (2002, p. 85) que a criança precisa fazer suas próprias escolhas, afinal, “não há dúvida que brincar significa sempre libertação”.

O desenvolvimento infantil e seus parâmetros em relação a conduta e sentimentos estão diretamente ligados ao brincar, e os brinquedos e brincadeiras usados para estas finalidades são carregados de intencionalidades. Portanto, os brinquedos e brincadeiras acabam por proporcionar experiências que acarretam visões de mundo diferentes para cada criança, naturalizando e estabelecendo um binarismo que vai compor as concepções de muitas gerações e renegar novas expressões. Segundo Finco (2010), existe uma prática de controle na relação entre corpo e brinquedo, e as diferenças que acreditamos existir entre meninos e meninas são justificadas apenas como fruto de uma natureza imutável, sem existir intenção alguma por parte de quem gerencia esse controle em conduzir a ambos os sexos às mesmas oportunidades de acesso, às várias dimensões da cultura infantil.

[...] o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra. [...] Não há identidade de gênero por trás das expressões do gênero; essa identidade é performativamente constituída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados. (BUTLER, 2003, p. 48, apud FIRMINO, 2017, p. 57)

Entretanto, nesses parâmetros, conseguimos encontrar crianças que quebram essa “regra” e ultrapassam a demarcação das trincheiras entre os gêneros, buscando viver as alegrias e tristezas que são geradas pelo salto dessas fronteiras. Neste caso, dizemos que aconteceu a transgressão de gênero. Define-se “transgredir” como “ultrapassar limite de algo; atravessar” (TRANSGREDIR, 2021, s/p). Logo, quando ocorre uma transgressão de gênero por parte de uma criança, estamos dizendo que ela está ultrapassando, atravessando o limite imposto a ela.

Quando uma criança caminha em contrário ao binarismo, está estabelecendo um ato revolucionário e autêntico. No momento que uma menina decide brincar de futebol ou usar azul, em discordância aos direcionamentos recebidos, ela, em sua performatividade, está recriando seus significados, transgredindo o gênero. A transgressão de gênero passa de ato silencioso a movimento revolucionário, quando acontece na infância, porque é a fase na qual estamos em constante processo de direcionamento e aprendizagem de significados e sentidos. Essa aprendizagem busca na criança a normatividade de uma conduta binária homem/mulher.

Finco (2010) deixa claro que existe um conjunto de anseios e regras que faz parte de uma pressão sobre a criança que transgredir de gênero. Essa criança é observada com muita atenção, fazendo dela um caso, formando um sistema comparativo que cria informações que servem de alicerce para estabelecer normas. Tal sistema vai influenciar as bases para as crianças se relacionarem com o coletivo. Neste caso, as crianças que transgridem de gênero são vistas como um problema.

As condutas de opressão do gênero binário criam na criança que transgredir a barreira de gênero uma ínfima experiência de mundo, sem muitas possibilidades e gera um preconceito concebido passivamente durante todo esse processo de naturalização, que impede, muitas vezes, de aceitarmos o Outro que difere de nós. As unidades educacionais, seja ela creche ou escola, muitas vezes, são quem reproduzem e/ou reforçam essas condutas. Por esta razão, se faz necessário então um olhar mais crítico para a maneira como educamos as crianças e como educamos a nós mesmos para lidar com os diferentes prismas de visão de mundo.

O PAPEL DA FAMÍLIA NAS QUESTÕES DE GÊNERO

A família, ponto importante no desenvolvimento da criança, muitas vezes, é quem ocasiona/reforça a opressão binária de gênero, já que, de acordo com o senso comum, é errado, por exemplo, um menino brincar de boneca ou uma menina jogar futebol.

O processo de socialização se dá no convívio familiar e, em especial, por meio das práticas educativas desenvolvidas com a finalidade de transmitir hábitos, valores, crenças e conhecimentos.

[...] Trata-se de um agir que, em geral, é aprendido por imitação e tende a repetir padrões vividos pelos pais em suas famílias de origem [...] essas crenças refletem um pensamento naturalizante, ou seja, que atribui à biologia a forma patriarcal de organização familiar e as relações entre os gêneros [...]. (SZYMANSKI, 2004, p. 6)

Segundo Prado (1984, p. 51), “o termo FAMÍLIA origina-se do latim FAMULUS que significa: conjunto de servos e dependentes de um chefe ou senhor”. Porém, sabemos que, atualmente, o conceito de família se expande para muito além disso. Conforme o passar dos anos, homens e mulheres ressignificam seu papel dentro da sociedade e, quando falamos em família, estes papéis também são ressignificados.

Sarat (2001), citada por Araújo (2010), afirma que as mulheres tinham um papel maternal de cuidar das crianças e do lar. Quando ocorrem as primeiras mudanças nesta estrutura, e a mulher passa a ocupar papéis ditos para homens e se integra no mercado de trabalho, acontece a transformação social do gênero. Prado (1984) também ressalta as transformações na distribuição de gênero, relacionando a posição econômica da mulher na família. Daí que entra o papel da creche, não no sentido de “substituir” a família, mas no sentido de

complementar a educação integral da criança.

É através da efetividade com a família, seu primeiro referencial, que a criança começa a construir sua identidade como sujeito (SZYMANSKI, 2004). As famílias, por sua vez, são espelhos para as crianças e possuem uma carga cultural. Suas atitudes e valores influenciam o desenvolvimento da criança enquanto cidadão. É preciso ressignificar certos tabus para que as famílias entendam que, na atualidade, o homem e a mulher têm papéis diferentes na sociedade comparado a anos atrás, para que as próximas gerações cresçam entendendo que quando falamos de gênero, seja em torno de cores, profissões, brinquedos ou brincadeiras, estamos falando de algo cultural e não biológico (MATURANA, 1993 *apud* SZYMANSKI, 2004).

O PAPEL DO EDUCADOR NAS QUESTÕES DE GÊNERO

O educador da creche, dando ênfase aos educadores de sala de aula, nomeadamente, o professor e o auxiliar de desenvolvimento infantil, têm um papel bastante significativo no processo de desenvolvimento das crianças, pois compete a eles compreenderem as especificidades dessa fase, a fim de promoverem o conhecimento e o desenvolvimento das identidades das crianças. Na creche, os educadores de sala de aula trabalham ativamente com as atividades pedagógicas, que transitam entre o brincar e o ensinar, explorando com muita sensibilidade o ambiente que rodeia a criança, com o objetivo de estimular capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o professor, e acrescentaríamos também o auxiliar de desenvolvimento infantil, então, professor e auxiliar atuam na relação da criança com os objetos de conhecimento, criando situações de aprendizagens que potencializam suas capacidades. Dessa forma, tornam-se essenciais para a construção das relações interpessoais, da noção crítica e do autoconhecimento da criança.

Esses objetos utilizados pelos profissionais são, em sua maioria, os brinquedos e brincadeiras, ferramentas indispensáveis no progresso da criança na fase infantil, pois, a partir desses objetos, são estimulados diversos aspectos como o cognitivo, o social, o físico e o emocional. É na brincadeira que a criança aprende sobre si e o mundo ao seu entorno e é com essa ferramenta que os educadores conseguem orientar o processo de desenvolvimento (SILVA *et al.*, 2013).

Entretanto, os educadores ainda têm um impasse quando se trata da questão de gênero em relação aos brinquedos e brincadeiras, por exemplo, quando um menino quer brincar de comidinha ou de casinha com as meninas. Muitas vezes, o próprio educador inibe esse brincar, achando que não condiz com gênero da criança. Pereira e Oliveira (2016) reforçam esses cuidados quando afirmam que os educadores precisam estar atentos aos preconceitos de gênero que estão envolvidos em suas práticas educativas, já que, na escola, se reproduz valores e se constrói significados diversos.

É preciso entender que a ideia de gênero em torno dos brinquedos e brincadeiras é fruto de uma construção social e está relacionada à maneira de vivê-la cultural, social e historicamente, como afirma Maturana (1993) *apud* Szymanski (2004). Hoje, homens e mulheres têm papéis ressignificados na sociedade. Por esta razão, os educadores, como parte fundamental do desenvolvimento pleno da criança, precisam ter essa visão mais ampla, estimulando o brincar integral delas.

METODOLOGIA

A abordagem que escolhemos para alcançar nossos objetivos foi a quali-quantitativa ou mista, a qual representa, de maneira objetiva, um cruzamento entre o levantamento de dados e eventuais conjecturas, visto que “utilizar múltiplas abordagens pode contribuir mutuamente para as potencialidades de cada uma delas, além de suprir as deficiências de cada uma” (SPRATT; WALKER; ROBISON, 2004, p. 6 *apud* OLIVEIRA; MOREIRA; SILVA, 2019, p. 8).

O campo empírico foi constituído por uma creche pública da rede municipal do Recife-PE, no ano de 2021, a qual atua com crianças de 0 a 3 anos de idade e localiza-se em área periférica. O local possui o total de três turmas (doravante G137, G238 e G339). No G1, estão matriculados quatro meninos e cinco meninas; no G2, estão matriculados seis meninos e quatro meninas; e no G3, estão matriculados sete meninos e três meninas. Em relação aos educadores, a creche conta com três professoras no horário da manhã; e seis Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), três pela manhã e três pela tarde.

Esta pesquisa consiste em um estudo de caso, pois este nos permite entender especificamente a realidade de uma das várias creches públicas municipais do Recife-PE em área periférica, além de verificar como permeia o debate de gênero em torno dos brinquedos e brincadeiras na unidade de ensino pesquisada e fora dela. Ainda, se faz útil para entender os vários problemas estruturais e ideológicos que permeiam todo esse debate sobre gênero e educação infantil.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador. (FONSECA, 2002, p. 33-34)

O estudo nos auxilia de forma a detalharmos melhor a experiência de uma instituição de Educação Infantil com base na relação entre família

e educador com a criança, produzindo consequências e oportunidades diretas de construir e desconstruir saberes sociais da criança na adaptação do brincar infantil e da relação desta com o gênero.

Os dados foram coletados através de formulários, com perguntas abertas e com questões de múltipla escolha. Decidimos que o formulário seria feito exclusivamente via Google Docs, visando um maior conforto dos participantes e delimitando uma possível influência nos envolvidos pela presença de algum pesquisador no momento da coleta. Também foi considerada a situação sanitária na qual nos encontramos em decorrência da Covid-19, de maneira que o método mais seguro e efetivo que encontramos foi esse. Almejamos, com os formulários, atingir o máximo de famílias e profissionais da educação de sala de aula infantil da creche pesquisada, para compreender com propriedade a dimensão e consequências geradas pela transgressão de gênero nos brinquedos e brincadeiras no ambiente educacional e fora dele.

ANÁLISE DOS DADOS

Na presente análise de dados, buscamos descobrir como se encontra o conhecimento, concepção e debate sobre o tema inserido nesse segmento. Para isto, se faz importante seguir abordando as famílias e os educadores de sala de aula, ambos importantes na fase de desenvolvimento da criança.

A análise contou com a participação de seis dos oito educadores de sala de aula que há na unidade pesquisada. Dos dois ausentes, um estava de licença. Das vinte e nove famílias das crianças matriculadas, quatro tiveram interesse em participar da pesquisa, mas, durante o processo, duas desistiram. Ao total, tivemos a participação de oito pessoas na pesquisa: seis educadores de sala de aula e dois familiares.

Os dados foram coletados entre 02 e 09 de setembro de 2021. Os formulários do Google, que utilizamos para coletar os dados, contaram com sete perguntas para as famílias e oito para os educadores,

alternando entre questões abertas e de múltipla escolha. Nas questões abertas, procuramos saber o que os educadores e as famílias entendiam sobre gênero. Também descrevemos quatro situações hipotéticas para as famílias e cinco para os educadores, envolvendo questões de transgressão de gênero, para que respondessem sua reação quanto a elas. Nas duas questões de múltipla escolha, listamos vários brinquedos e pedimos para que os pesquisados marcassem aqueles que comprariam para os meninos e para as meninas.

Das oito respostas sobre a definição de gênero, seis, um familiar e cinco educadores, atribuem gênero ao sexo biológico. Maturana (1993) *apud* Szymanski (2004), faz um ressalve na relação gênero e biologia, afirmando que embora haja diferenças sexuais, sua forma de viver é algo cultural e social, o que vai de encontro com o que os outros dois pesquisados responderam, a seguir. Um familiar, atribui gênero à construção social, e o outro, um educador, atribui gênero a como a pessoa se identifica, independentemente de sua condição biológica. É o que Butler (2003 *apud* FIRMINO, 2017) entende como expressão de performatividade contínua e variável, onde o sujeito se mostra através dos seus feitos e a partir dele se constrói a identidade, tida como um resultado que está em constante performance.

Quando os pesquisados são submetidos a situações hipotéticas, as respostas divergem um pouco. Os educadores, quando questionados sobre uma suposta divisão da turma numa brincadeira após uma contação de história, cinco disseram que perguntariam às crianças em qual grupo elas gostariam de ficar, enquanto um educador disse que dividiria a turma meio a meio. Numa outra situação hipotética, na qual uma menina chamada Emília (nome fictício) pede para jogar futebol com alguns meninos, ambos, tanto educadores quanto familiares, descreveram que não haveria problema e que permitiriam que a menina fosse brincar com os demais de futebol. Já quando submetidos a outra situação, na qual um menino chamado Carlinhos (nome fictício) pede para brincar de boneca com as meninas, temos as seguintes respostas:

“Apenas observo, incentivo o imaginário e/ou ajudo ele a brincar”. (Educador 1)

“Informaria que poderia brincar sendo o papai da boneca, a figura paterna é muito forte no meio familiar traz sinal de respeito e segurança”. (Educador 2)

“Não vejo problemas”. (Educador 3)

“Pego a boneca dele e dou um brinquedo de menino, e digo que aquele brinquedo que ele pegou é de menina brincar”. (Educador 4)

“Apenas observo”. (Educador 5)

“Os meninos pegam em bonecas e bolsas também, muitos cuidam como se fossem filhos, imitam os pais”. (Educador 6)

“Falo pra ele que só tem menina, que ali só tem menina, mas se ele insistir, deixo ele brincar”. (Familiar 1)

“Oriento que as demais crianças dividam as bonecas com Carlinhos”. (Familiar 2)

A próxima situação hipotética é quando uma menina chamada Emília (nome fictício) pede para usar uma fantasia do incrível Hulk. Seis dos pesquisados, cinco educadores e um familiar, responderam que permitiram à menina usar a fantasia. Outros dois pesquisados, um educador e um familiar, responderam que falariam para a criança que aquela era uma fantasia de menino. O familiar, porém, disse que vestiria a fantasia na menina, caso ela quisesse. Já quando a situação hipotética muda e um menino chamado Carlinhos (nome fictício) pede para vestir um vestido de *ballet*, temos as seguintes respostas, com exceção do educador 2, que não respondeu a esta questão:

“Visto o vestido nele”. (Educador 1)

“Permitiria, porque o deixaria feliz!” (Educador 3)

“Digo que o vestido é de menina, irei ver a roupa de

balé pra homem”. (Educador 4)

“Visto. Fazendo ajustes e explicando que as roupas de bailarino são diferentes de bailarinas. E procuro mostrar exemplos”. (Educador 5)

“Liberdade de expressão, não se pode intervir”. (Educador 6)

“Explico para ele que é de menina, mas caso ele insista, deixo ele ir”. (Familiar 1)

“Reforço a importância dele usar o que se sentir mais confortável”. (Familiar 2)

É nítido que, nas situações hipotéticas, a transgressão de gênero por parte da menina é mais aceita, tanto pelos educadores quanto pelas famílias. Mas, quando a transgressão acontece por parte do menino, principalmente com os educadores, há uma neutralidade ou preocupação maior em explicar e justificar a permissão do brincar, o que nos remete ao enraizado binarismo de gênero.

Muitos são os meninos que têm vontade de brincar de cozinhar, de boneca ou brincar de salão de beleza, mas que se reprimem por imposições comportamentais veementes ou sutis que a família... e muitas vezes a escola e outras instituições sociais lhes apresentam, instituindo uma forma padronizada de ser menino que não ‘deve’ ser transgredida. (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 284)

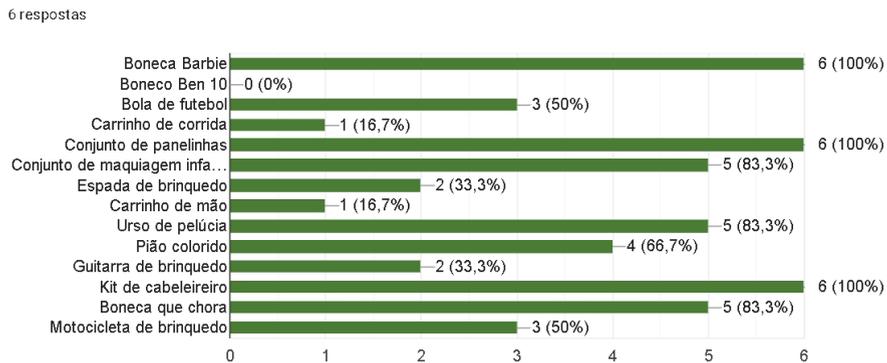
A recusa por parte de um adulto no brincar de uma criança, como aconteceu na pesquisa, pode acarretar traumas e consequências que podem perdurar por toda uma vida. Seja no ambiente familiar ou na instituição de ensino, é preciso compreender que “as características de gênero estão ligadas a práticas culturais múltiplas e distintas” (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 284). As atuais práticas culturais em torno do brincar precisam ser repensadas, já que ambos, brinquedos e brincadeiras, são espelhos de nossa realidade e dos atores sociais que nela vivem. Atualmente, homens e mulheres ocupam diversos espaços

que no passado eram ditos como “para homem” ou “para mulher”.

Quando trazemos as questões de múltipla escolha, nas quais os pesquisados marcaram os brinquedos que comprariam para as meninas e para os meninos, é nítido o quão enraizado está a questão de gênero nos brinquedos. As respostas chegam a ser contraditórias se comparadas algumas falas das questões abertas da pesquisa.

Quadro 1: Gráfico com o quantitativo de brinquedos que os educadores comprariam para as meninas

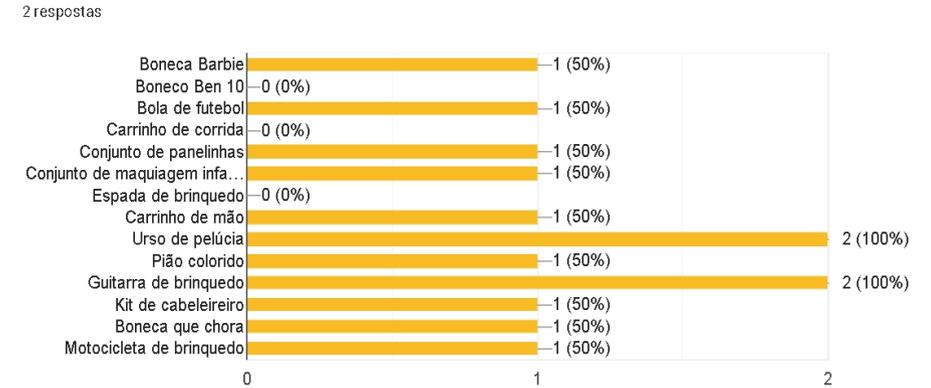
Digamos que toda essa pandemia passou, estamos todos vacinados e o dia das crianças está perto de chegar. Você ficou encarregado (a) de comprar vários brinquedos para as meninas de sua turma. Quais brinquedos abaixo você compraria para elas? (Pode marcar quantos brinquedos quiser)



Fonte: os autores.

Quadro 2: Gráfico com o quantitativo de brinquedos que os familiares comprariam para as meninas

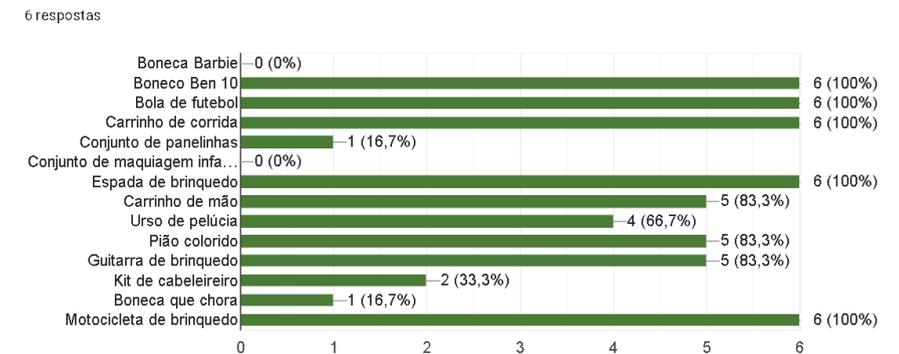
Vamos supor que o dia das crianças está chegando e você está com dinheiro para comprar vários brinquedos para sua filha Emília. Quais brinquedos abaixo você compraria para ela? (Pode selecionar quantos brinquedos quiser)



Fonte: os autores.

Quadro 3: Gráfico com o quantitativo de brinquedos que os educadores comprariam para os meninos

Agora é a vez dos meninos! Digamos que toda essa pandemia passou, estamos todos vacinados e o dia das crianças está perto de chegar. Você ficou encarregado (a) de comprar brinquedos para os meninos de sua turma. Quais brinquedos abaixo você compraria para eles? (Pode marcar quantos brinquedos quiser)

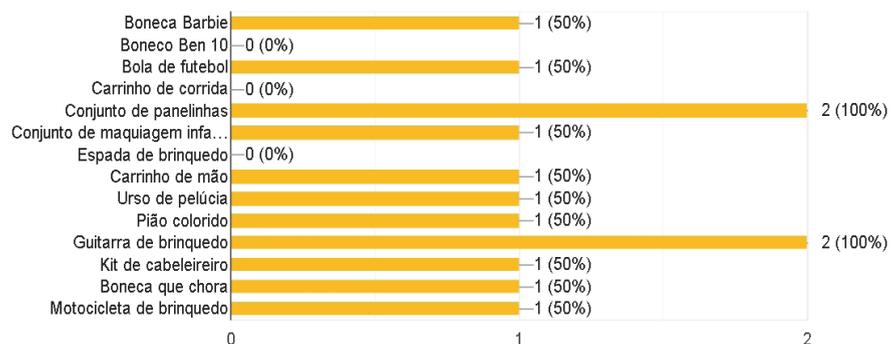


Fonte: os autores.

Quadro 4: Gráfico com o quantitativo de brinquedos que os familiares comprariam para os meninos

Vamos supor que o dia das crianças está chegando e você está com dinheiro para comprar vários brinquedos também para seu filho Carlinhos. Quais brinquedos abaixo você compraria para ele? (Pode selecionar quantos brinquedos quiser)

2 respostas



Fonte: os autores.

Ao olharmos para as respostas do formulário, podemos notar que os educadores preferiram comprar para as meninas a boneca Barbie, conjunto de panelinhas, conjunto de maquiagem infantil, urso de pelúcia, *kit* de cabeleireiro e boneca que chora, enquanto os menos comprados foram o boneco Ben 10, carrinho de corrida e carrinho de mão. Quando partimos para os familiares, os resultados têm um pequeno diferencial, já que os dois familiares pesquisados responderam que comprariam para as meninas o urso de pelúcia e a guitarra de brinquedo. Mas, quando nos deparamos com os dados dos brinquedos que não foram comprados, podemos perceber a influência do binarismo de gênero, uma vez que o boneco Ben 10, o carrinho de corrida e a espada de brinquedo não receberam nenhum voto, talvez porque estes brinquedos refletem configurações essenciais, no senso comum, para o conceito da masculinidade.

Quando voltamos a atenção para as escolhas dos brinquedos para os meninos, os educadores preferiam comprar o boneco Ben 10, bola de futebol, carrinho de corrida, espada de brinquedo, motocicleta de brinquedo, carrinho de mão, pião colorido e a guitarra de brinquedo.

Boneca Barbie e conjunto de maquiagem infantil não receberam nenhum voto, e boneca que chora, um voto. Esses últimos dados nos fazem refletir sobre a construção de conceitos binários, onde temos as bonecas como símbolos de cuidado, atenção e altivez que são características predominantes na confecção do gênero feminino. Na perspectiva dos familiares, para os meninos, conjunto de panelinhas e guitarra de brinquedo receberam dois votos. O boneco Ben 10, carrinho de corrida e a espada de brinquedo não receberam nenhum voto. Os demais brinquedos receberam um voto cada: boneca Barbie, bola de futebol, conjunto de maquiagem infantil, carrinho de mão, urso de pelúcia, pião colorido, *kit* de cabeleireiro, boneca que chora e motocicleta de brinquedo.

Ao analisarmos os dados dos quadros, percebemos uma contradição por parte dos educadores nas respostas dadas no formulário. Quando são questionados a respeito de determinadas situações de transgressão de gênero, como um menino brincar de boneca ou uma menina ir jogar futebol, grande parte afirmou, com exceção de um, que não haveria problema caso as crianças insistissem em brincar. Contudo, nos gráficos, observamos que os brinquedos escolhidos pelos educadores seguem um padrão binário, ou seja, são selecionados de acordo com o feminino e masculino. O que vai de encontro com o pensamento de Finco (2010), quando ela afirma que, na Educação Infantil, os adultos tendem a reforçar certos comportamentos esperados para meninos e meninas, de forma sutil, de acordo com as características físicas das crianças, ou seja, o gênero binário.

Em comparação com a resposta dos familiares a situação se inverte, pois eles se apresentam mais abertos em relação às transgressões, como mostram os quadros 2 e 4, em que os brinquedos escolhidos são bem variados e condizem bem com as respostas das questões abertas. Isso demonstra, apesar de ser um pequeno recorte, que, em casa, as crianças obtêm mais suporte quando ultrapassam a barreira de gênero, seja na escolha de um brinquedo ou simplesmente em uma brincadeira. Bicalho (2013) afirma que brincando as crianças se conectam com tudo, e se conectando elas também podem sentir tudo ao redor.

Desta forma, é preciso que se entenda a importância que existe em deixar livre a escolha da criança no brincar e em qualquer ambiente em que ela estiver, seja em casa ou na creche. O estímulo por parte dos adultos a ultrapassar a barreira binária de gênero também é fundamental no desenvolvimento da criança. Se sentir livre para construir sua própria identidade, que começa no brincar, faz com que as crianças cresçam para se tornarem adultos que não reprimem sua forma de ser. Podemos ter ótimos cozinheiros, pais, donos de casa e ótimas esportistas, empresárias, motoristas, sem, contudo, reprimirmos o potencial da criança na fase infantil, que está em constante desenvolvimento.

As crianças recebem reforços dos adultos para comportarem-se, falarem e agirem de maneira que perpetuam práticas sexistas que existem na sociedade, como dizer para uma menina ser delicada e ao mesmo tempo inibir essa característica em um menino (BICALHO, 2013). Assim, é possível perceber como os moldes nos quais as crianças crescem fazem com que elas deem continuidade a comportamentos e práticas binárias, estreitando sua visão de mundo a masculino ou feminino.

Para compreender a criança e seus aspectos é necessário entender que o olhar dela sobre as coisas revoluciona o que se tem por certo (FINCO, 2010). Ver as coisas de maneira diferente dos adultos demonstra que as crianças possuem um olhar livre, que não enxerga barreiras. Dessa forma, no brincar, as crianças tomam a liberdade de não enxergar os “rótulos” que são impostos culturalmente na sociedade. Entretanto, isso muda com o passar do tempo quando há uma pressão social ou cultural que faz com que a criança seja colocada em uma categoria. Essa pressão pode vir de diversos lados, da família, da escola ou simplesmente de conteúdos aos quais a criança tem acesso na televisão. Ao observar o que dizem os educadores e familiares a respeito da transgressão de gênero em brinquedos e brincadeiras, é possível perceber que existe aceitação na liberdade da criança em escolher o que quiser. Contudo, é evidente que não há estímulo em conceder à criança uma alternativa, ela só tem essa alternativa quando a busca por si só.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados, obtidos por meio dos formulários do Google, nos mostrou claramente como o debate sobre a transgressão de gênero ainda é um tabu, principalmente quando está relacionado com a Educação Infantil.

Para além, foi possível entender que mesmo procurando se afastar da ideia pré-estabelecida que existe culturalmente, dividindo coisas de meninos e coisas de meninas, não há estímulo suficiente por parte dos educadores para que essas barreiras sejam ultrapassadas. As famílias se mostram mais abertas a essas transgressões, visto que a insistência por parte da criança influencia na permissão do brincar.

Nas respostas ao formulário, foi possível observar que mesmo alguns educadores permitindo que a criança use uma fantasia ou brinque com um brinquedo que não faz parte da sua configuração binária de gênero, não existe estímulo ao imaginário nem realce de possibilidades, uma vez que a grande maioria optaram por dar continuidade a oferta de brinquedos existentes do brincar binário e segregado, escolhendo comprar para os meninos as bolas, carrinhos e bonecos de ação e para as meninas as bonecas, *kits* para brincar de cozinha, bebês de brinquedo e outros. Os familiares, por outro lado, optaram por brinquedos variados e, embora alguns tendam para a vertente do binarismo, se mostraram menos contraditórios que os educadores.

O grupo de respostas mostrou que a reação mais comum é a de respeito à criança, entendendo que ela possui poder de escolha, mas que, na maioria dos casos analisados, são poucas as intenções de estimular a criança a aguçar novas possibilidades através da ruptura dessa barreira de gênero. Também se fez notório que há um direcionamento no sentido de manter um controle sutil sobre as escolhas das crianças, controle esse que, segundo Finco (2010), impede as crianças de vivenciar as mesmas oportunidades no período infantil.

Outro ponto que não poderíamos deixar de notar é sobre a recusa,

em alguns dos casos, do brincar da criança. Este tipo de repressão, influenciada pelo binarismo de gênero nos brinquedos e brincadeiras, pode causar traumas profundos na infância, por isso, tanto familiares quanto educadores precisam estar aptos a entender que o brincar não tem gênero. É importante salientar, também, que o incentivo ao brincar expande o imaginário infantil e possibilita novas maneiras de reagir ao mundo e, por consequência dessas ideias criadas a partir das possibilidades, maturadas no futuro, poderão dar origem a novas formas de reagir às adversidades da transgressão de gênero que atualmente não conseguimos resolver.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. B. M. de. *Família e Escola - parceria necessária na Educação Infantil*. 20 f. Monografia (Especialização em Educação Infantil) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/37677475/familia-e-escola-parceria-necessaria-na-educaacao-infantilpdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/quase-90-dos-professores-nao-tinham-experiencia-comaulas-remotas-antes-da-pandemia-42-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa-2/>. Acesso em: 13 de out. 2020.

BICALHO, C. W. C. Brincadeiras infantis e suas implicações na construção de identidades de gênero. *Rev. Med. Minas Gerais*. Minas Gerais, v. 23, p. 41-49, jan/jun, 2013. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=BICALHO%2C+Chaiton+Washington+Cardoso.+Brincadeiras+infantis+e+suas+implicações+na+construção+de+identidades+de+gênero.+Rev+Med+Minas+Gerais.+Minas+Gerais%2C+v.+23%2C+p.+41-49%2C+jan%2Fjun%2C+2013.+&btnG=. Acesso em: 11 jun. 2021.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: 1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF, v 1, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

BUTLER, J. Gender Regulations. In: BUTLER, J. *Undoing Gender*. 2004, p. 40-56. Tradução: Cecília Holtemann. Disponível em: <https://pt.br1lib.org/book/5254449/b7b8ac>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FINCO, D. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na Educação Infantil. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./jun., 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1905>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FIRMINO, F. H.; PORCHAT, P. Feminismo, identidade e gênero em Judith Butler: apontamentos a partir de “problemas de gênero”. *Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.*, Araraquara, v. 19, n. 1, p. 51-61, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10819>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2021.

NILES, R. P.; SOCHA, K. A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil. *Ágora: revista de divulgação científica*, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 80-94, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/350>. Acesso em: 21 jun. 2021.

OLIVEIRA, E. C. de; MOREIRA, F. J. F.; SILVA, S. V. C. da. Abordagens mistas na pesquisa em dissertações de mestrado de um programa de pós-graduação de educação. *Revista Transmutare*, Curitiba, v. 4, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/download/11322/7437>. Acesso em: 03 out. 2021.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: <https://pt.br1lib.org/book/5263128/308f39>. Acesso em: 21 jun. 2021.

PEREIRA, A. S.; OLIVEIRA, E. M. B. de. Brincadeiras de meninos e meninas, cenas de gênero na Educação Infantil. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 273-288, jan/abr., 2016. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/7061/pdf>>. Acesso em: 16 set. 2021.

PEREIRA, M. G. *Epidemiol. Serv. Saúde*. Brasília, 2012. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742012000200018. Acesso em: 09 jun. 2021.

PRADO, D. *O que é família?*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/382005000/O-Que-e-Familia-Danda-Prado-1>. Acesso em: 09 jun. 2021.

RICHARDSON, R. J. Questionário. In: RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo. Editora Atlas. 3. ed., 2008. p. 189-207.

SANTOS, C. R. dos. *Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação*. São Paulo: Pioneira, 1999.

SAVIO, D. A dimensão lúdica na creche. In: SCHLINDWEIN, L. M.; LATERMAN, I.; PETERS, L. (Orgs.). *A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola*. Florianópolis: NUP, 2017. p. 15-38. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/76346993/as-criancas-o-brincar-e-as-tecnologias-1/3>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SILVA, D. da; ARAÚJO, M.; ESTRADA, L.; BORGES, S. P.; MACHADO,

B. Importância do brinquedo como ferramenta de ensino na Educação Básica. 2013. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1380818468.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

SILVA, E. M. A.; FARIAS, M. L. S. de. *O papel do professor da Educação Infantil de crianças de 0 a 3 anos de idade na perspectiva do educar e cuidar*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4311/1/EMAS28042015.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SZYMANSKI, H. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. *Estudos de Psicologia (Campinas)* [online]. 2004, v. 21, n. 2, p. 5-16. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2004000200001>. Acesso em: 8 jun. 2021.

TRANSGREDIR. In: DICIO, *Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/transgredir/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CAPÍTULO 6

A ROBÓTICA COMO ELEMENTO PEDAGÓGICO NA REDE DE ENSINO DO RECIFE: A EXPERIÊNCIA NOS CLUBES DE ROBÓTICA¹

Andressa Carvalho da Hora Santana²

INTRODUÇÃO

A sociedade torna-se cada vez mais dinâmica e a descoberta de inovações tecnológicas coloca-nos sempre em um processo de (re) construção, à medida que o ser humano cria, constrói e desenvolve métodos. Assim também acontece com a Educação, área na qual estamos sempre procurando maneiras e práticas inovadoras para que o conhecimento seja construído de maneira mais consolidada e chegue a todos, tendo, por instrumentos pedagógicos, livros, revistas, a internet, o computador e outras tecnologias.

De acordo com Lira (2016), a própria educação tem mudado em escala global, sobretudo com o advento das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs). E, nesse contexto, destacamos a robótica que hoje tem feito parte da vida moderna, estando inserida em inúmeros âmbitos, desde um jogo digital (*videogame*), até

¹ Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia orientado pela Professora Doutora Maria da Conceição Silva Lima. Professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), maria.conceicao@ufpe.br

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), dessacarvalho@live.com

atividades mais complexas. Esse movimento tecnológico tem feito parte do cotidiano de algumas escolas brasileiras, com destaque para a rede privada, oportunizando outras opções auxiliares para a atuação docente.

Entretanto, para muitos professores, a utilização de ferramentas digitais ainda se mostra distante, seja pela desconfiança de seu uso ou pelo desconhecimento de suas potencialidades. Tal incompreensão faz com que a ferramenta seja subutilizada ou simplesmente ignorada enquanto instrumento mediador de aprendizagens em salas de aula.

Em Recife, desde 2014, a Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação, vem desenvolvendo projetos tecnológicos, cujos resultados têm mostrado uma mudança no processo de desenvolvimento, qualificação e o surgimento de um novo contexto de educação, mais aproximado das novas demandas sociais por tecnologia.

Os chamados Clubes de Robótica (CR) inovaram o conceito de ensino aprendizagem na rede pública de ensino municipal, tornando o nível de aprendizagem mais satisfatório, promovendo a formação docente e estimulando os alunos a serem questionadores, criativos e inventores, aliando as teorias apreendidas em salas de aula com as práticas já incorporadas na era digital.

Diante desse cenário, o presente artigo, fruto de um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), surge a partir dos seguintes questionamentos: *como a Robótica tem sido utilizada enquanto elemento pedagógico no Clube da Robótica da rede municipal do Recife? De que maneira os professores lidam com essa inovação em sua sala de aula?* Partimos da hipótese que, à medida que o docente conhece a utilização de um instrumento pedagógico através da formação inicial e continuada, ele tende a utilizá-lo de maneira mais efetiva e direcionada em suas aulas.

Assim, este trabalho tem como objetivo investigar como os professores que participam de Clubes de Robótica, na Rede Municipal de Ensino do Recife, utilizam a ferramenta em suas práticas docentes. Especificamente, pretendemos identificar a existência de práticas

interdisciplinares entre os professores na utilização da robótica educacional em salas de aula, apontando os contributos na prática docente desenvolvida e as dificuldades dos docentes em desenvolver o CR nas escolas públicas municipais.

Para auxiliar a nossa compreensão sobre o fenômeno a ser estudado, realizamos uma pesquisa na *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD), ligada ao Ministério da Tecnologia, com marco temporal de 2018-2019, cujo intuito foi a análise de possíveis trabalhos que se aproximam da nossa temática.

Utilizamos o termo *Robótica Educacional*, tanto como palavra-chave quanto como assunto, e encontramos 11 trabalhos, sendo uma tese e dez dissertações. Contudo, destacamos que apenas oito delas mantinham aproximações com o nosso objeto, focando o uso da robótica como elemento pedagógico.

Nas dissertações de Biehl (2018), Costa (2018) e Silva (2018), os autores abordam sobre os contributos da robótica no ensino de Física no Ensino Fundamental, ressaltando a importância desse recurso como elemento auxiliar do ensino da disciplina, apontando como resultados imediatos, a partir do seu uso em salas de aula, a evolução dos alunos no cotidiano escolar.

Por sua vez, Castilho (2018) ressalta a importância de novos materiais, a exemplo da robótica, na construção de estratégias que motivam o sujeito a aprender de maneira mais prazerosa e interativa. Tal fato também foi observado no trabalho de Oliveira (2018), no qual o autor investiga o uso da robótica da Educação Básica, trazendo inovação no nível de aprendizagem dos alunos. Na mesma linha, Andrade (2018) analisa o uso da robótica na Educação, concluindo que esta pode auxiliar numa aprendizagem mais eficaz nos estudos de Matemática e situações-problema relacionados.

Pinheiro (2018) realiza um estudo no qual o seu objetivo é identificar se há uma aprendizagem sobre o conceito de eletroquímica com alunos do Ensino Superior e de que forma a Robótica Educacional

ajuda neste aprendizado. Ramos (2019), por seu turno, aborda como a robótica pode integrar o currículo da Educação Infantil na pré-escola (de 3 aos 5 anos de idade), destacando como ela pode ser utilizada em sala de aula e como pode contribuir enquanto recurso para o ensino e aprendizagem das crianças.

Diante das análises iniciais sobre a temática, percebemos que a maioria dos trabalhos focam em disciplinas específicas da área de exatas da Educação Básica, mostrando-nos que o emprego dessa ferramenta tende a estar dissociado do bloco das humanidades, por exemplo, o que pode revelar uma tendência ou um entendimento de que a tecnologia em sala de aula só pode ser utilizada nas Ciências Exatas.

Diante disso, partindo de um mapeamento das ações no âmbito dos Clubes de Robótica situados em quatro escolas públicas do Recife, tentamos compreender como essa tecnologia é materializada nas salas de aula pelos professores investigados, identificando dificuldades, noções e o seu emprego pedagógico.

Para a compreensão dos resultados que serão apresentados, iniciamos ressaltando alguns acontecimentos históricos que introduzem o uso de tecnologias em salas de aula no Brasil. Em seguida, focamos o uso de tecnologias nas escolas públicas municipais do Recife, especificamente, no âmbito dos Clubes de Robótica, apontando para a metodologia empregada e, por fim, trazendo os resultados e análises de nossa pesquisa.

A RELAÇÃO ENTRE AS INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E A EDUCAÇÃO

A escola, durante toda sua história, vem adaptando-se para atender às necessidades das sociedades em diferentes épocas. Com isto, a cada período, a educação se renova, bem como suas práticas e métodos, caracterizando uma série de releituras e de mudanças do tipo de aprendizagem desenvolvida.

De acordo com Ferreira (2017), no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros foi, por assim dizer, a porta de entrada das novas tecnologias na educação, indicando a necessidade de acompanhar as mudanças do mundo e da sociedade industrial em ascensão. Esse movimento, ocorrido na década de 30, exigia uma escola mais alinhada aos recursos tecnológicos, fazendo com que esta se aproximasse mais do tipo de conhecimento exigido.

Essa bandeira ganhou maior relevo no bojo do surgimento do “Sistema S” – SESC, SENAI, SENAC, SESI etc., cujo maior objetivo consiste em oferecer cursos de formação voltados para atender a necessidade da produção industrial e do capitalismo, além de cobrir uma demanda de formação, até então, não abrangida plenamente pelo Estado.

Assim, as tecnologias passaram a compor o currículo dos cursos profissionalizantes para formação de mão de obra e não demorou muito para que também fizessem parte do currículo escolar. Essa inserção, segundo Ferreira (2017), promoveu rupturas na educação tradicional, passando a ser utilizada por diversos professores em escolas públicas e privadas, fazendo com que os sujeitos se adequassem e adquirissem novas competências na busca do conhecimento.

Na atualidade, vivemos a sociedade da informação e da automação, indicando um novo tipo de revolução do conhecimento, em que conhecer significa compreender algumas dimensões da realidade que nos são apresentadas por meio de inúmeros veículos de propagação, sem necessariamente esgotá-las. Essa nova exigência compõe uma demanda para a escola, enquanto instituição de formação, não podendo ficar alheia a tais reconfigurações.

Nesse sentido, a emergência de introduzir novas tecnologias na escola, a exemplo da robótica, vem tomando um espaço considerável no atual debate sobre o currículo e a formação dos docentes. Essa discussão está inserida em uma gama de resistências por desconhecimento da ferramenta enquanto instrumento pedagógico.

Conforme Zilli (2004), a robótica é um tipo de tecnologia, inserida no campo de sistemas que interage com a realidade com pouca ou nenhuma intervenção humana, sendo uma “área multidisciplinar, que integra disciplinas como Matemática, Engenharia Mecânica, Engenharia Elétrica, Inteligência Artificial, entre outras” (ZILLI, p. 37). Ela está imersa no seio das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação, ocupando lugar num espaço multidisciplinar, abarcando diferentes áreas, com intuito de construção de robôs para múltiplas tarefas (PERES,2013).

De fato, as tecnologias chegaram e revolucionaram a escola e a forma de viver em sociedade, indo desde a máquina que corrigia testes de escolha múltipla, inventada por Pressey em 1924, ou a máquina de ensinar, desenvolvida em 1950 por Skinner, cuja função era baseada no conceito de instrução programada e apresentada de forma sequencial ao aluno (SOUZA; FINO, 2001), até o mais moderno computador, fazendo com que hoje o uso das tecnologias tenha tornado comum a relação entre tecnologia e educação.

Nesse sentido, para Zilli (2014), a robótica educacional é mais uma ferramenta didática para que professores possam fazer uso em sala de aula, e tanto o professor quanto a escola podem adotá-la com intuito de melhorar o ensino e a aprendizagem do aluno. Portanto, o uso desse recurso tende a possibilitar descobertas que fazem com que a aprendizagem seja mais dinâmica.

Ao desenvolver um projeto em forma de maquete ou protótipo, ocorre a interação entre o aluno e seus colegas na criação e execução, ensinando-o a respeitar, colaborar, trocar informações, compreender, se organizar e ter disciplina, levando-o a resolução de problemas. (ZILLI, p. 42)

Diante disso, entendemos que a robótica pode proporcionar um caminho na construção do conhecimento, tanto para os alunos quanto para os professores, pois o seu aspecto dinâmico tende a promover posturas investigativas, formativas e colaborativas.

Assim, as aulas com essa tecnologia trazem ao espaço escolar um ambiente de coletividade, de ajuda mútua e aprendizagem com resolução de problemas, ganhando também destaque mercadológico. A LEGO, por exemplo, é conhecida em todo o mundo por ser uma empresa que dispõe de um material no qual crianças de todas as idades podem fazer uso. A LEGO Mindstorms é uma linha de *kits* lançada comercialmente em 1998, voltada para a educação tecnológica. Esta linha de *kits*, contém peças de plástico de fácil manuseio, que podem auxiliar os estudantes no desenvolvimento do raciocínio lógico, investigativo, estimulando a criatividade na resolução de problemas do cotidiano, facilitando a construção do conhecimento e do objeto pretendido.

Contudo, embora esses avanços possam ser observados, os professores ainda se veem diante do desafio de lidar com novas tecnologias, que cada dia mais precisam ser inseridas na sala de aula e que passam a fazer parte da prática docente. Nesse entendimento, Gadotti (2002, p. 16) observa que o professor “deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento, um mediador, um aprendiz permanente, construtor de sentidos e acima de tudo um organizador de aprendizagem”.

Diante disso, percebemos a importância de uma formação adequada e que permita um entendimento profundo e mais direcionado deste instrumento. Entendemos que, durante a sua formação acadêmica, o professor não tem acesso a todos os conhecimentos requeridos para atuação em salas de aula, dada à dinâmica do conhecimento.

Assim, a Robótica, por mais que esteja inserida nas variadas transações do nosso cotidiano digital, é um dos conhecimentos a que o docente tem menos acesso, necessitando, assim, buscar por formações continuadas para suprir a carência desse conhecimento específico. Aureliano e Silva (2018) fazem menção ao quanto é necessário esse conhecimento:

À frente de tudo o que é novo e que pode ser ensinado fica a cargo do professor ter uma rica experiência profissional garantindo assim uma melhora no

sistema de ensino e contribuindo para o futuro de uma nova geração. Saber usar essa experiência faz com que o docente traga para sala de aula a realidade, ou seja, as atualidades da sociedade. (*ibidem*, p. 9)

É necessário lembrar que o docente precisa saber o significado do exercício da docência e de sua prática para que ele tenha sempre bons resultados em sua prática. Então, quanto mais familiarizado com as tecnologias, alinhadas ao conjunto de conhecimentos, cultura, saberes, maior o nível de inovação introduzido em sala de aula.

O USO DAS TECNOLOGIAS NA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

A presença de recursos tecnológicos ligados à educação foi introduzida no Recife ainda na década de 90. No início, eram chamadas de NUPI – Núcleo Profissionalizante de Informática, onde eram oferecidos cursos gratuitos de informática, para alunos, professores, servidores municipais e para a comunidade em geral.

Foi a partir do Decreto nº 24.003 de setembro de 2008 e da sanção da lei orgânica que formalizou-se o funcionamento das Unidades de Tecnologia da Educação e Cidadania (UTECS), sendo integradas à Diretoria Geral de Tecnologia na Educação e Cidadania (DGTEC) e inseridas no organograma da Secretaria de Educação Esporte e Lazer do município.

Com o avanço da tecnologia, as UTECS passaram a atender outros cursos, como: Introdução a Robótica, Animação Digital, Produção de Vídeo, Edição e Socialização na Web, Produção de Vídeo de Animação Digital, Oficinas de Criação de Histórias com Hagáquê, oficinas de Produção em Scratch, Rádio na Web, contribuindo com projetos que já estão nas unidades escolares e que visam ao uso da tecnologia nas atividades pedagógicas.

Na medida que essas ações cooperam para o processo de ensino-aprendizagem, representada através dos índices indicativos, como o índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, o município vem investindo, ampliando e qualificando as tecnologias da rede. A UTEC, portanto, tem por objetivo atender os estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife, bem como a sociedade em geral, utilizando ferramentas tecnológicas para a mediação de atividades e trazendo consigo o desenvolvimento de conceitos e conhecimentos sobre tecnologias.

No quadro geral, o Recife possui 11 UTECs fixas e seis móveis que estão divididas nas seis Regiões Político Administrativas (RPAs), as quais atendem toda a população da cidade. Elas surgiram a partir do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), que teve o intuito de propiciar o uso de ferramentas tecnológicas como auxiliares da prática pedagógica no Ensino Fundamental e Médio no país.

As UTECs estão articuladas por um Núcleo de Tecnologia na Educação (NTE). O Núcleo é uma estrutura descentralizada que permanentemente apoia o processo de introdução à tecnologia e à telemática nas escolas públicas, oferecendo formação aos professores, suporte pedagógico às escolas, desenvolvendo e disseminando experiências educativas, sendo esta uma de suas principais atribuições.

Todos esses elementos compõem o Programa Robótica e Inovação Tecnológica, onde situamos a nossa problemática de pesquisa. Ele atende os alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino do Recife, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, e oferece meios para que os conteúdos tecnológicos possam ser desenvolvidos e integrados ao currículo escolar. Mas como esse processo se materializa dentro das escolas?

SOBRE O CLUBE DE ROBÓTICA DE RECIFE

Em 2014, por meio do Decreto nº 27.699 ocorreu a oficialização do Programa Robótica e Inovação Tecnológica na Rede Municipal de Ensino do Recife. Este programa teve por objetivo o atendimento aos alunos matriculados da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

O programa destina-se a oferecer elementos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com o uso da robótica atreladas ao cotidiano escolar e ao currículo adotado na rede, impulsionando o desenvolvimento de outros projetos que terão como base uma práxis inovadora e capaz de articular tecnologia e sociedade.

Assim, o Programa Robótica na Escola destina-se a inserir a robótica como instrumento de interdisciplinaridade, onde possam ser agregados conhecimentos e valores aos processos de ensino e aprendizagem e na prática pedagógica do docente. Segundo Perez (2013), robótica é uma área multidisciplinar, a qual engloba o conteúdo de diferentes disciplinas, objetivando a construção de robôs para as mais variadas tarefas.

Nesse contexto, traz como finalidade “valorizar o trabalho em grupo, a cooperação, o planejamento, a pesquisa, a solução de problemas e, além disso, promover o diálogo e o respeito às diferentes opiniões” (RECIFE, 2017, p.03).

A ação contempla hoje 73 mil alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino do Recife, abrangendo do Grupo 3 da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, integral ou não. O pontapé inicial foi dado com a adoção dos kits LEGO que, ainda hoje, é o principal material utilizado. Para tal, alguns professores receberam formação do Centro de Tecnologia na Educação (CETEC).

O Clube de Robótica-CR do município do Recife é um espaço para construção de novos conhecimentos e aprendizagens através da mediação, onde os alunos conquistam novas habilidades, aprendem com resoluções de problemas, nas quais o professor também aprende com toda a equipe envolvida. Como todo clube, seus membros precisam

seguir um Regimento Interno, comprometendo-se com seus direitos e deveres (RECIFE, 2017).

O clube é ofertado no contraturno da escola e tem mediação do professor, que recebe formação específica e direcionada para o trabalho com os elementos dessa tecnologia, incorporados à política educacional da rede. A ideia é que tanto alunos quanto docentes possam aprender juntos e, com o esse processo, participar de torneios regionais, estaduais e até internacionais, o que dependerá do envolvimento, desempenho e interesse da equipe.

Alguns resultados apareceram rapidamente. Pouco mais de um ano e meio após a implantação do Programa Robótica na Escola, um grupo de alunos participou da Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR) tornando-se campeão da competição que ocorreu em novembro de 2015, na cidade de Uberlândia-MG, o que já é um indicativo de como o estímulo pode formar estudantes capazes de desenvolver e compartilhar conhecimentos com outros representantes brasileiros. Além disso, o mesmo grupo participou da RoboCup, campeonato internacional de Robótica, que aconteceu no ano de 2016, na Alemanha.

Essas participações em eventos e feiras fazem parte do planejamento traçado pela secretaria do município para a disseminação da prática tecnológica e do incentivo aos professores e alunos, bem como incitar entre os alunos o trabalho coletivo, a busca por soluções compartilhadas, o espírito de grupo e a responsabilidade.

O ingresso no Clube de Robótica para os alunos se dá por meio de inscrições que são realizadas periodicamente nas escolas para seus clubes. As aulas acontecem no contraturno, e os participantes precisam estar matriculados na rede de ensino nos anos finais do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano), ter assiduidade nas aulas, boas notas e o Passe Livre – o qual permite que os alunos possam se locomover dentro da cidade e até as UTECs.

Já para os professores não há esse processo de inscrição, pois a participação vai depender de cada escola e da disponibilidade de horário

dos mesmos. Isso ocasiona a ausência de dados mais precisos de quantos docentes estão diretamente envolvidos na proposta, pois há uma grande rotatividade de professores, variando as áreas do conhecimento.

Diante disso, entendemos a necessidade de aprofundamentos e de pesquisas que possam traçar um panorama mais fiel de como a robótica tem feito a diferença nas aprendizagens de docentes e de discentes na Rede Municipal de Ensino do Recife.

SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

É por meio da pesquisa que podemos produzir mais conhecimento sobre determinada área, e partindo de objetivos pré-estabelecidos é possível alcançá-los mediante procedimentos metodológicos. Assim, a pesquisa aqui desenvolvida tem uma abordagem qualitativa, o que significa que ela é capaz de “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes *aos atos, às relações, e às estruturas sociais*” (MINAYO, 2000, p. 10, grifo nosso).

Logo, compreendemos que essa perspectiva envolve uma captação dos fenômenos “a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno” (GODOY, 1995, p. 21).

Para darmos conta de investigar a relação da robótica com a aprendizagem, a Rede de Ensino privilegiada para pesquisa foi a municipal do Recife, que conta com uma malha formada por 309 escolas, atendendo a 90 mil alunos, atuando há 4 anos com a inserção de tecnologias digitais em salas de aula.

O nosso campo específico foi o clube de Robótica implantado em quatro escolas, escolhidas a partir da indicação dos gestores do Centro de Tecnologia. Elas ofertam o Ensino Fundamental (anos iniciais e

finais) e estão situadas em áreas periféricas da cidade.

O instrumento de coleta de dados escolhido foi a entrevista semi-estruturada, por compreendermos que a sua utilização em pesquisa “visa obter do entrevistado o que ele considera como aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação de estudo” (RICHARD, 2008, p. 208). A entrevista foi aplicada aos quatro docentes responsáveis pelo Clube de Robótica em cada escola.

Embora o contato inicial tenha sido tranquilo, no decorrer da pesquisa, apenas três escolas mostraram-se realmente abertas à pesquisa, que envolvia uma visita para conhecer o espaço do clube e a entrevista com o docente. Na escola 4, a nossa entrada na data marcada não foi permitida e, mesmo que o docente responsável pelo Clube de Robótica nessa instituição tenha demonstrado interesse em participar, o mesmo disse não ter sido autorizado pela gestão da escola, não nos sendo esclarecidos os reais motivos da recusa. Assim, entrevistamos 3 professores.

Os dados coletados foram analisados com base na Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2010), partindo de uma leitura fluente e buscando nas etapas posteriores unidades de sentido e de contexto que pudessem contemplar nossas indagações iniciais. A adoção desta abordagem mostrou-se mais assertiva, uma vez que ela trabalha não apenas com o que é dito, como também com as inferências e os silêncios que podem ser traduzidos e interpretados em forma de dados.

As categorizações prévias e emergentes formaram o nosso material analítico, sendo divididas em três eixos: (a) os desafios e dificuldades do Clube de Robótica nas escolas do município; (b) a relação da robótica com a interdisciplinaridade; (c) e a contribuição da robótica para a reflexão da práxis docente.

Sobre os sujeitos

Em qualquer pesquisa envolvendo docentes, interessa ao

pesquisador caracterizar seu grupo, como forma de compreender um pouco mais sobre ele e o universo que o cerca. No nosso caso, algumas considerações iniciais puderam ser traçadas:

Quadro 1 - Dados dos docentes

Sujeitos	Idade	Formação Inicial	Tempo de Docência	Tempo no CR	Regime da Escola
Professor 1	29 anos	Licenciatura em Matemática	10 anos	3 anos	Integral
Professora 2	33 anos	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia	15 anos	2 anos	Regular (manhã ou tarde)
Professor 3	Não respondeu	Licenciatura em Matemática	13 anos	1 ano	Integral

Fonte: produzido pela autora.

° **Professor 1:** dos entrevistados, este professor é o que está há mais tempo inserido no Clube de Robótica, atua numa escola de tempo integral que oferece os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; sua carga horária nesta escola é preenchida pela manhã e tarde. A escola localiza-se no subúrbio da cidade do Recife, é de fácil acesso, podendo ser considerada de grande porte.

° **Professora 2:** leciona na Rede de Ensino Municipal do Recife em duas escolas distintas, manhã e tarde. A escola em que a professora participa do Clube de Robótica não oferece ensino integral e oferta apenas os anos finais do Ensino Fundamental; além disso, localiza-se em área periférica do Recife, considerada uma escola de médio porte.

° **Professor 3:** é o mais recente a participar do Clube de Robótica entre os entrevistados. Atua em tempo integral em uma escola que

oferece ensino integral para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, sendo considerada de grande porte.

Observamos, inicialmente, que os entrevistados estão concentrados na área de Matemática e Biologia, algo recorrente quando tomamos outras pesquisas (CERCILIAR, 2011) que traçaram perfis dos docentes atuantes com a robótica nas escolas. Chamamos, ainda, atenção ao fato da professora 2 ser do sexo feminino.

Na rede, a maioria dos clubes é responsabilidade de professores homens, ligados às exatas, o que evidencia ainda certa divisão entre gêneros, muito comum no contexto educacional brasileiro (LIMA, 2017). Ressaltamos, ainda, que os pesquisados têm mais de 10 anos na profissão, o que já indica certo amadurecimento no contexto de sala de aula.

OS DESAFIOS E DIFICULDADES DOS CLUBES DE ROBÓTICA NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO

A mudança de uma perspectiva pedagógica pode ser algo bem complexo, ainda mais quando envolve tecnologias que ainda carecem de discussão no processo de formação inicial do professor.

Recife foi o primeiro município do país a adotar a robótica em todas as escolas da rede municipal pública de ensino, saindo na frente de outras grandes cidades. Assim, consideramos a criação de Clubes de Robótica uma inovação no que se refere a uma educação arrojada e com inúmeros recursos tecnológicos.

De acordo com Aureliano *et al.* (2018, p. 1), “a robótica na escola visa diversificar os conteúdos de ensino tornando-os dinâmicos e inovadores, com propostas variadas”. Entretanto, algumas ponderações foram realizadas pelos entrevistados acerca do processo de instituição dos Clubes de Robótica nas escolas.

A primeira delas reside na forma de condução dos professores responsáveis pelas atividades e o que motivou-os a ingressar. Para a nossa surpresa, as respostas indicaram certa apatia dos professores em participar do projeto de forma espontânea, não havendo uma identificação inicial com a proposta da rede.

Ninguém queria assumir a disciplina, como eu sou o professor mais jovem do colégio e não me importava em assumir, fiquei com a incumbência da qual ninguém quis ser incumbido. (Professor 1)

A necessidade de apoio para viabilizar o projeto aos alunos. (Professor 2)

Os dados revelam que os professores pesquisados foram inseridos por razões diversas de suas identificações e isto pode ser considerado um dos principais problemas. Partimos do princípio de que o professor deve estar motivado e consciente de sua ação docente, direcionando-a, incorporando-a ao seu universo de saberes, crenças e valores (FREIRE, 1999).

Acreditamos que a falta de conhecimento prévio acerca de como a robótica pode ser dinamizada em sala de aula contribui para essa apatia docente. Isso justifica-se com base na resposta do Professor 03, que relatou já ter experienciado contato com o ensino de tecnologias anteriormente. Sendo assim, a opção por participar do Clube de Robótica foi mais tranquila em virtude da familiaridade e da aplicação desse instrumento como recurso didático: “o interesse dos alunos e a oportunidade de usar a robótica como recurso didático” (Professor 03).

Lira (2018, p. 53) traz que “a formação do professor e as questões ligadas a ela são imprescindíveis para que tenha uma boa qualidade de ensino”. Por tal razão, a não compreensão dos recursos pode ser um empecilho ao envolvimento que resulte numa ação docente mais efetiva, se tratando da introdução de novos meios de construção de conhecimento em sala de aula.

Ainda no tocante às dificuldades, foram citados outros

elementos. Dentre eles destacamos aspectos que vão da infraestrutura, inviabilizando condições de trabalho, até a própria formação adequada: “nos falta formação e espaço adequado” (Professor 1).

A falta de manutenção e de reposição do acervo utilizado também foi lembrado pelos professores pesquisados como um elemento desestruturador do processo educativo. Conforme o fragmento acima apresentado, não apenas a formação é precária, mas também o próprio ambiente não é o ideal.

Esse aspecto também foi ressaltado na pesquisa de Aureliano *et al.*(2018). Para os autores, a falta de espaço adequado que possa comportar as ações e o material dos clubes de robótica fazem com que o material fique “escanteado em pequenos espaços, largados sem o devido cuidado, chegando ao acúmulo de poeira e mofo” (*ibidem*, p. 9).

Outro elemento que surgiu no discurso analisado diz respeito à valorização do professor envolvido nos Clubes de Robótica. Essa valorização foi explicitada em dois aspectos: o reconhecimento financeiro e o social, “falta de tempo disponível e remunerado para o professor se dedicar ao projeto [...] falta de valorização do pessoal envolvido pela própria rede” (Professor 2).

Como sabe-se, a docência é uma profissão cujo reconhecimento é insipiente no Brasil, seja na remuneração financeira ou no prestígio social. De acordo com Gatti e Barreto (2009, p. 247) “os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhe são atribuídas”.

No caso do Professor 2, que está lotado em uma unidade de ensino regular com sua carga horária preenchida, fazer parte do Clube de Robótica faz com que a jornada de trabalho fique ainda mais exaustiva pelo acúmulo de tarefas, sem que haja gratificação pecuniária pelo desempenho diferenciado de sua função no clube. Essa exaustão também foi citada pelo o Professor 1: “me sinto sobrecarregado por ter assumido o clube de robótica”.

Diante das respostas, entendemos que a falta de interesse dos docentes em tomar parte das ações dos Clubes de Robótica recai a princípio pela não identificação, mas também encontram desmotivações no aspecto financeiro e na falta de reconhecimento em forma de tempo dentro do horário de trabalho para se dedicar especificamente ao planejamento das aulas do clube.

A RELAÇÃO DA ROBÓTICA COM A INTERDISCIPLINARIDADE

Uma vez inserida como elemento pedagógico no ambiente escolar, espera-se que a robótica possa conversar com o currículo. Em relação à materialização dos conhecimentos construídos no âmbito do Clube de Robótica em articulação com as disciplinas curriculares, os sujeitos revelaram uma distância entre o pretendido e o executado e que integra a proposta municipal do clube.

Ao serem questionados acerca da materialização desses conhecimentos no rol das disciplinas ministradas, notamos que os professores não conseguem estabelecer pontes: “enxergo a robótica como uma matéria à parte e relevante por si só, não como ferramenta de auxílio à aprendizagem de outras matérias” (Professor 1).

Acreditamos que a falta de entendimento de como utilizar a robótica no cotidiano das ações desenvolvidas em sala de aula, no universo das distintas disciplinas ministradas, corrobora para que muitos desses docentes não consigam pensar a transversalidade.

Essa questão ficou mais latente quando o próprio docente afirmou ter buscado formações paralelas para tentar estabelecer um diálogo mais satisfatório: “quem se encarregava de dar as aulas aos alunos era o estagiário, enquanto eu corria atrás da minha própria formação” (Professor 1).

Para Lira (2018), não bastam projetos inovadores. Primeiro, existe a necessidade de formar o professor com competências e conhecimentos para que possa atender as necessidades e anseios da educação. Com

isso, aponta que “gerenciar a formação acadêmica e continuada dos profissionais de ensino é uma responsabilidade de grande desafio” (*ibidem*, p. 43).

De fato, entendemos que a falta de formação é um grande desafio, não só para a adesão dos docentes, mas também para permanência desse educador no projeto. Entretanto, os depoimentos também apresentaram outras realidades.

O professor 2 alegou que, em alguns casos, mesmo que haja um interesse por parte dos docentes da rede em desenvolver algum trabalho utilizando a robótica, outro elemento a ser considerado é o privilégio de que os *kits* sejam direcionados, preferencialmente, aos alunos que irão competir na Olimpíada Brasileira de Robótica (OBR), o que se revela um contrassenso dentro de um projeto que visa o desenvolvimento da tecnologia citada em todas as escolas da rede.

A dificuldade de utilizar esse recurso é a falta de material de robótica na escola. As poucas caixas completas de material praticamente se tornam de uso exclusivo do clube de robótica e das turmas que competem na Olimpíada Brasileira de Robótica. (Professor 2)

A falta de material para o professor que se interessa em agregar às suas aulas do ensino regular elementos da robótica pode também ser um elemento que impede a incorporação desta no cotidiano das aulas regulares. Somam-se a isso algumas reclamações dos entrevistados, de que a maioria dos *kits* já distribuídos se encontram com falta de peças e sucateados, pois as peças são de plásticos e, com o uso, a forma na qual é armazenada e o tempo, tornam-se inutilizáveis, assim dificultando o trabalho do docente.

Algo que nos chamou muito a atenção durante as entrevistas é que a robótica é muito utilizada nas aulas das ciências exatas, estando inserida sua maioria das vezes em aulas de Matemática, Física, Biologia

etc. Essa realidade também faz-se presente no trabalho de Aureliano e Silva (2018), ao apontarem que a disciplina mais beneficiada com o uso da robótica é a Matemática, ressaltando ainda mais o que já havíamos identificado.

Portanto, podemos dizer que diante do exposto, os conhecimentos de robótica construídos nos Clubes ainda se mantêm restritos a esse universo, não transpondo para o currículo geral. A exceção está por conta das disciplinas alinhadas às exatas, cujos professores despontam como maioria que encabeça o Clube de Robótica nas escolas públicas municipais do Recife.

A CONTRIBUIÇÃO DA ROBÓTICA PARA A REFLEXÃO DA PRÁXIS DOCENTE

Cientes que o professor está em constante processo de formação e reformulação de sua prática, questionamos os sujeitos pesquisados sobre os contributos da experiência do Clube de Robótica para suas vidas profissionais. As respostas apontaram para mudanças significativas de suas práticas docentes, considerando, dentre outras coisas, uma dinâmica diferenciada no planejamento de aulas: “melhor dinamismo no planejamento de aulas” (Professor 2).

De acordo com Lira (2018), o professor do século XXI articula os diversos conhecimentos com as novas tecnologias para que sejam quebrados paradigmas. Ou seja, cada vez mais, o professor tende a se afastar das aulas tradicionais e a explorar o dinamismo dos elementos tecnológicos e comunicacionais para construir novos conhecimentos.

Não apenas no planejamento, como também em outros aspectos do processo educacional, pudemos notar a influência de elementos da robótica. Para o Professor 1, o Clube de Robótica possibilitou-lhe repensar sua prática, aliando-a à realidade da sociedade tecnológica vivenciada por seus alunos.

Minhas aulas passaram a ser todas auxiliadas por slides. As avaliações são feitas pela internet no colégio para auxiliar minha avaliação e economizar papel. Venho utilizando plataformas digitais para postar conteúdo extraclasse para os alunos que querem estudar para exames de vestibular. (Professor 1)

O depoimento revela uma mudança de postura e um dinamismo nas exposições em sala de aula, apontando para uma nova forma de aliar as tecnologias ao trabalho pedagógico desenvolvido.

Conforme Costa (2014, p. 95), as TICs “estão cada vez mais avançadas e práticas, são recursos que promovem dinamicidade e interação entre os atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem”. Também pudemos evidenciar essa melhoria na relação aluno-conhecimento: “a relação do aluno com o saber fazer e o conhecimento formal e poder concretizar conteúdos que antes eram contemplados apenas nos campos abstratos” (Professor 3).

Com o depoimento acima, inferimos que as aulas envolviam conhecimentos mais teóricos e a presença da robótica e da tecnologia vieram agregar para que tais conhecimentos pudessem sair do abstrato, ganhando um contorno prático, fazendo com que os alunos passassem a ter um aprendizado significativo. Nesse sentido, Zilli (2004) afirma que a robótica educacional “é uma ferramenta que permite ao professor demonstrar na prática muitos dos conceitos teóricos, às vezes de difícil compreensão, motivando o aluno, que a todo momento é desafiado a observar, abstrair e inventar” (ZILLI, 2004, p. 39).

Entretanto, alguns contrassensos puderam ser observados. Ao ser questionado sobre sua prática e o que essa poderia ter agregado na maneira com que ele conduz a disciplina, o Professor 1 afirmou não enxergar a robótica como um elemento transdisciplinar: “a robótica é, se não a única, a melhor disciplina para que o aluno explore sua habilidade de resolver problemas usando de indústria”.

Pode-se observar que o Professor 1 aborda a robótica como

uma disciplina isolada, com um viés de formação para o trabalho em indústrias, não podendo, assim, estabelecer diálogos com outras disciplinas, reiterando seus posicionamentos anteriores e estabelecendo limites à essa tecnologia enquanto elemento pedagógico na escola básica.

Contudo, em outro momento, o mesmo docente nos revela que notou um salto qualitativo no rendimento escolar de alguns alunos, após a frequência no clube: “alguns alunos de baixo rendimento passaram a ser mais interessados nos estudos. Talvez porque tiveram, pela primeira vez em suas vidas, contato com algo que lhes tenha despertado o interesse na escola” (Professor 1).

Esse interesse pelos estudos, após o Clube de Robótica também foi ressaltado pelo Professor 3, o que, de certa maneira, contradiz a ideia de que a robótica é um elemento encerrado em si próprio e que não gera impacto direto nas outras aprendizagens escolares: “o interesse dos alunos, e a oportunidade de usar a robótica como recurso didático” (Professor 3).

Faz-se necessário entender que a robótica pode ser um elemento e recurso para a melhoria dos resultados dos alunos, mas, antes disso, é importante que o professor entenda que sua metodologia didática deve ser repensada para que ambos possam obter resultados significativos.

Cerciliar *et al.* (2011) fala da importância do uso da robótica no ambiente educacional, devido ao seu potencial de propiciar um ensino em que as áreas de conhecimento se ‘comunicam’ e são trabalhadas num mesmo projeto educativo. Nessa direção, podemos afirmar que os estímulos gerados a partir dos desenvolvimentos dos projetos de robótica podem, sim, garantir “um ensino interdisciplinar com base na construção de um ambiente de aprendizagem coletivo” (*ibidem*, p. 291).

Dentro desse potencial, do qual nos fala acima, Cecilliar *et al.* (2011) ainda complementa trazendo-nos que tudo é possível dentro do contexto da pesquisa sobre robótica educacional, ressaltando que:

Não se pode desprezar a robótica como forte aliada no processo de aquisição do conhecimento, pois

ela possibilita uma aprendizagem ativa, dialógica e participativa, em que o aluno é o sujeito do seu processo de construção do conhecimento. Vive-se em uma nova era, na qual a tecnologia evolui rapidamente, alterando significativamente o processo de organização do trabalho e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem. (*ibidem*, p. 292)

Isso significa dizer que os professores não podem negligenciar o fato de que as novas tecnologias da informação e comunicação estão cada vez mais presentes no contexto escolar, seja na robótica, no smartphone, em aulas interativas ou até com jogos digitais. E com esses recursos já produzem um novo tipo de aprendizado que se distancia do tradicional, obrigando o professor a estabelecer pontes, sob pena de ter sua prática obsoleta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da pesquisa, notamos o quanto a robótica como elemento pedagógico pode contribuir para a qualidade do ensino e aprendizagem. Mas, é importante salientar que existem outras tecnologias aliadas que, inseridas dentro da sala de aula, tornam o conhecimento mais dinamizado e estimulante.

Como expomos, o maior desafio, no caso da experiência dos Clubes de Robótica do Recife, consiste em uma aparente apatia dos docentes em fazer parte da proposta, seja por falta de identificação pessoal ou desconhecimento da temática. E, nisso, também ressaltamos o desestímulo financeiro e social que foram apontados pelos pesquisados.

Além disso, a formação inicial deficitária nesses novos elementos pedagógicos aliada à insuficiente formação continuada fornecida pela rede fazem com que a ideia de unir tecnologia e Educação Básica fique aquém do esperado, uma vez que não houve compreensão das propostas da Secretaria de Educação, inviabilizando que os professores revejam suas práticas e transponham saberes entre o Clube de Robótica e sua

sala de aula regular.

Tal pensamento leva em conta que a experiência com a robótica pode trazer consigo possibilidades inusitadas de organização do trabalho em equipe, de cooperativismo, de responsabilidade, construção de novos olhares e conhecimentos, com impactos diretos na sala de aula (RECIFE, 2014).

Contudo, faz-se necessário alinhar a necessidade da utilização da robótica em sala de aula a um apoio permanente da Secretaria de Educação, no que tange a viabilização de material e tempo para que o professor possa se planejar de forma satisfatória. Esse momento de planejamento é de suma importância para que haja a melhor preparação dos conteúdos, não apenas para os projetos, como também para as disciplinas ministradas.

Embora o trabalho executado nos clubes venha sendo nacional e internacionalmente reconhecido, evidenciamos que ele ainda está longe do ideal.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

CERCILIAR, E. T. A. *et al.* Trabalho coletivo com mídia na robótica educacional. *ETD - Educ. Tem. Dig.* Campinas, v. 13, n. 1, p. 290-309, jul./dez. 2011. Disponível em: http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/_repositorio/2015/12/pdf_d40a190f4c_0000011617.pdf. acesso em 27/05/2019.

FERREIRA, R. K. Robôs invadem a escola: a robótica educacional em busca de cérebros flexíveis. *In: VII Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / IV Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Anais...* Canoas: PPGEDU, 2017. p. 01-12.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro:

Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo: 2003.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, p. 20-29, vol. 35, mai./jun., 1995.

LIMA, M. da C. S. *Tornar-se professor: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias*. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LIRA, B. C. *Práticas pedagógicas para o século XXI: a sociointeração digital e humanismo ético*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MACHADO, C.; FARIAS, M. Das teorias pré-tecnológicas às abordagens colaborativas. *In: II Congresso Internacional TIC e Educação: 2012, Lisboa. Atas*, Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2012, p. 409-415.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. Rio de Janeiro, 2000.

PEREZ, A.; DARÓS, R.; PUNTEL, F.; VARGAS, S. Uso da Plataforma Arduino para o ensino e aprendizado de robótica. *In: ICBL - Internacional Conference on Interactive Computer aided Blended Learning. Anais*: Florianópolis-SC: 2013. p. 230-232.

RECIFE, Secretaria de Educação, Esporte Lazer e Cidadania. *Programa*

Robótica na Escola, 2014.

RECIFE, Secretaria de Educação, Esporte Lazer e Cidadania. *Decreto Nº 24.003 de 29 de setembro de 2008*.

RECIFE. Secretaria de Educação, Secretaria Executiva de Tecnologia na Educação. *Decreto 27.699 de 27 de janeiro de 2014*. Programa Robótica Na Escola. Disponível em: http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/sites/default/files/arquivos_informativos_home/programa_robotica_na_escola_-_versao_2014.pdf.

RICHARD, R. *Pesquisa social*. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

ZILLI, S. R. *A Robótica Educacional no Ensino Fundamental: perspectivas e práticas*. 2004. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

CAPÍTULO 7

FILOSOFIA PARA SURDOS: INICIATIVA À CRIAÇÃO DE SINAIS PARA TERMOS DA FILOSOFIA EM LIBRAS¹

Orionn Ferreira Albuquerque²

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em uma experiência realizada em campo, em sala de aula, por mim, como professor de filosofia do Projeto Gradação, um pré-vestibular solidário para pessoas em situação de vulnerabilidade ou deficiência, seja auditiva ou visual, incluem-se aí alguns de meus alunos, que são surdos, e com eles que pretendi fazer este trabalho. Tive ajuda de intérpretes de Libras para mediar essa interação, mas também pretendi aprender Libras o máximo que pude. Tive ainda a oportunidade de ministrar algumas poucas aulas (quatro aulas) para os alunos surdos no segundo semestre de 2019, o que evidenciará a importância de se continuar este trabalho futuramente e ampliá-lo.

Notadamente, o aprendizado da filosofia, tanto quanto qualquer outra disciplina elementar, no que concerne às suas abordagens naturais, requer que o aluno adquira e desenvolva uma expansão natural do seu acervo de palavras, um aumento do seu vocabulário. É requerido a quem ingressa em qualquer ramo, o desenvolvimento da capacidade de compreensão de nuances da linguagem particularmente específicas

que este ramo exige. No caso da filosofia, quem se depara com ela pela primeira vez, entra em contato com termos e palavras que usualmente são estranhos ao seu cotidiano, ou seja, com os quais o indivíduo não está comumente habituado.

A Língua Brasileira de Sinais é uma língua completa, possuindo estrutura gramatical e encadeamento de ideias. Entretanto, ela ainda é uma língua extremamente nova, e tal como se pode deduzir, falta-lhe em certas áreas do conhecimento um vocabulário adequado, incluindo-se aí a filosofia. Essa ausência de um léxico de sinais para termos e palavras técnicas-específicas da filosofia é o ponto chave que este trabalho aborda.

Visa-se, então, o objetivo de desenvolver novos sinais e novos gestos para termos da filosofia que ainda não existem ou que ainda não possuem tradução em Libras, fomentando, nesse processo, um aumento na capacidade do aluno surdo de compreensão de conceitos abstratos. O foco deste trabalho será, então, levar o aluno surdo a adquirir uma capacidade de compreensão dos conceitos filosóficos. Esse objetivo pretende ser alcançado no processo da criação e apreensão de novos sinais em Libras.

Qual o desafio, então? O desafio é transpor termos técnicos específicos de conceitos da filosofia que estão em português, e também em outros idiomas, como grego e latim, para a Língua Brasileira de Sinais. Com isso em mente, espera-se alcançar três propósitos.

O primeiro propósito tem um cunho motivacional, que é direcionado aos alunos surdos, fomentando o interesse e a capacidade dos alunos para a sugestão de ingresso, através do ENEM, em cursos de ciências humanas, para além do curso tendencialmente preferencial padrão que é o Letras-Libras, para que, assim, talvez seja possível que formemos futuramente os primeiros filósofos surdos e primeiros surdos professores de filosofia no Brasil. A motivação visa também os professores de filosofia que ensinam a alunos surdos do ensino médio e professores de pré-vestibulares, estimulando-os a se capacitarem no ensino da filosofia para alunos surdos.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso orientado pelo Professor Doutor Paulo Julião da Silva. Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), paulo.juliao@ufpe.br

² Graduado em Licenciatura em Filosofia. Graduando do Curso de psicologia, ambos da UFPE. orionalbuquerque@gmail.com

O segundo propósito se dá, pois, tendo em mente como um surdo pensa e elabora termos abstratos. Assim, se torna possível, então, sermos capazes de encontrar meios para trabalhar esses conceitos filosóficos de alta densidade especulativa em sala de aula através de gestos e sinais.

O terceiro propósito consiste em se tentar criar um vocabulário de filosofia em Libras que talvez futuramente possa incentivar a criação de um dicionário de filosofia em Libras.

Nota-se, portanto, concomitante com a necessidade da investigação para que antes possamos nos delimitar a compreender o ensino de filosofia para surdos, a necessidade de uma análise fundamental para compreender a surdez a partir de uma perspectiva filosófica, a qual chamaremos de filosofia da surdez. Ampliando assim mais uma ferramenta na busca pelo amor à sabedoria.

FILOSOFIA DA SURDEZ

No primeiro parágrafo do livro, “O mundo como vontade e como representação”, Schopenhauer (2005) assertivamente diz:

O mundo é minha representação. Esta é uma verdade que vale em relação a cada ser que vive e conhece, embora apenas o homem possa trazê-la à consciência refletida e abstrata. [...] Verdade alguma é, portanto, mais certa, mais independente de todas as outras e menos necessitada de uma prova do que esta: o que existe para o conhecimento, portanto o mundo inteiro, é tão somente objeto com relação ao sujeito, intuição de quem intui, numa palavra, representação. (SCHOPENHAUER, 2005, p. 5)

Atentemo-nos, aqui, à noção do que ele chama de “consciência refletida e abstrata”. Esta expressão pode passar despercebida ante a asserção da redução do mundo à representação. Nota-se, portanto, que o mundo não é um tipo qualquer de consciência, mas, sim, uma

consciência refletida. Uma consciência refletida é aquela que pensa a si mesmo, algo que a circunscreve em um limite superveniente a si mesma. Mas, mais importante aqui, em evidência é a palavra “abstrata”. O que quis dizer Schopenhauer (2005) quando utiliza-se do conceito de abstração? Ao tudo que indica, ele quis dizer que o processo de abstração é uma característica fundamental na formação da representação do mundo pela consciência. Ela aparentemente é um critério lapidante na gênese de um “eu” no indivíduo (na “minha” representação).

Semelhantemente Wittgenstein (1968, proposição 5.6) nos diz: “Os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo”.

Para Wittgenstein (1968), no *Tractatus*, não é possível para o sujeito transpassar a realidade que sua linguagem cria para si. Ela molda e define o espaço existencial no conjunto de vivências e experiências das quais este sujeito pode participar e interagir. A razão pela qual o sujeito vê o mundo e a si mesmo dados como tais, de modo qualitativo, é conjecturado então pela particularidade de um arcabouço da “tonalidade” que sua linguagem efetiva.

Podemos, então, associar a noção de linguagem com a capacidade de ser a ferramenta ampliadora do processo de abstração no ser humano, que, por sua vez, delimita e define qualitativamente a realidade do seu mundo e da sua vida.

Se, pois, é a linguagem que nos permite a abstração, e se é a abstração que nos permite diferentes graus de acesso à realidade, então seria possível assim conjecturar ou presumir que quanto mais linguagem o ser humano possuir, mais realidade do mundo ele pode abarcar. Porém, isso não é possível. Não é possível ao ser humano ser capaz de possuir “mais linguagem” do que um ser humano já é capaz de ter. É o que dirá Steven Pinker (2002), renomado linguista adepto da teoria gerativista de Noam Chomsky, em seu livro *Instinto da Linguagem: Como a Mente Cria a Linguagem*:

A língua é uma habilidade complexa e especializada que se desenvolve na criança espontaneamente, sem qualquer esforço consciente ou instrução formal,

que se manifesta sem que se perceba sua lógica, que é qualitativamente a mesma em todo o indivíduo. (PINKER, 2002, p. 9)

Neste volumoso livro, Pinker (2002) propõe, a seu modo, a ideia de que a linguagem não é um artefato cultural, mas, sim, uma capacidade inata e universal. Ela surge como constituinte do aspecto biológico do ser humano, tal como um órgão. Porém, ao invés de classificá-la como sendo um dos módulos mentais, ele simplesmente preferiu chamá-la de instinto. Ou seja, todos os seres humanos possuem o instinto para a linguagem, assim como temos coração e rins, e o processo que nos capacitou a possuir linguagem é fruto do resultado de milhares de anos de evolução darwiniana.

Por isso, nesse sentido, não há graus de linguagem. A temos ou não a temos. E todos humanos a possuem. E isso é realmente importante salientar, pois, no contexto da surdez, se torna uma axiologia assertiva na questão da igualdade entre surdos e ouvintes, mostrando que, perante a capacidade e o desejo natural de nos comunicar, todos somos iguais.

Apesar de não podermos possuir mais linguagem do que já temos, é certamente possível para o ser humano aumentar e melhorar a sua capacidade de abstração e com isso atingir a mesma intenção de um abarcamento mais rico da realidade, permitindo assim um movimento de expansão dos limites do seu mundo.

ABSTRAÇÃO

Thomas Nagel (2013), em seu famoso artigo “Como é ser um morcego?”, ainda sem citar o termo, utilizou-se de um conceito da filosofia o qual é conhecido por Qualia. Qualia é o nome dado, no campo da filosofia da mente, a experiências e sensações subjetivas de percepções do mundo. Algumas tentativas de exemplificar o termo são: a “vermelhidade” da cor vermelha ou a “doloridade” da dor.

Supõe-se assim que há um caráter de inefabilidade e privacidade das Qualia que implica crer que elas serão indefinidamente incompreensíveis por um outro que não seja o próprio sujeito que as percebe ou as sente. Por isso, quando Nagel (2013) afirma que só é possível saber como é ser um morcego, se caso nós mesmos fôssemos morcegos, poderíamos supor que seria o mesmo que afirmar que só é possível saber como é ser surdo, se caso fôssemos surdos também. Não seria, então, possível para aquele que não é surdo saber como é ser surdo. Tal suposição não se daria, no sentido do ponto de vista do puro e simples “não poder ouvir sons”, mas, sim, a partir de um aspecto de uma “ontologia hermenêutica” da existência: “O ser-aí é ontologicamente e existencialmente defrontado consigo mesmo, por meio de uma revelação da qual não pode se separar, que ele pode fugir diante de si” (BICCA, 1997 p. 232). O que refletiria, assim, a tarefa individual e exclusiva de ser-si-mesmo no mundo em que estamos pura e simplesmente dados. Então, revela-se que, de fato, não é possível compreender-se ser outro a não ser o ser-si-mesmo. Mas, toda a esfera do sentido da existência não deve ser confundida em sua totalidade como um solipsismo bruto. Tanto que o ser-si-mesmo só é possível na medida em que se desenvolve e se constrói paradoxal e permanentemente na relação dinâmica, concomitante e codependente com a alteridade. Traduzindo assim: não é possível para um ouvinte compreender interiormente a forma de “abstração” que possui uma pessoa surda, (mesmo que ele resolva, por exemplo, tapar os ouvidos por um longo período de tempo). Entretanto, é apenas no devir da relação, já desde sempre imbricada com os outros, surdos e ouvintes, entre-si e com o que nos rodeia, que é possível que esta capacidade de abstração da pessoa surda seja construída nela, ou seja de uma forma que isso se configure como uma existência humana.

O limite da pele é o limite do eu. Quando um bebê nasce, a primeira noção de individuação que ele adquire que o faz perceber-se a si mesmo como sendo si mesmo se dá no contato com a pele e com o calor da mãe. A mãe como espelho da individuação é o outro da construção do ser-si-mesmo da criança. Como disse Deleuze (2009, p. 36): “é importante que deixemos claro que percebemos a pele como essa superfície limítrofe do dentro para o fora, essa fronteira por onde se transferem afetos”.

Como alteridade, é no esquema de fronteira limite do outro que devemos, tal como se deduzirá do livro *Henri Wallon* (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010), *trabalhar afetivamente a educação*, aplicando-a assim numa linguagem filosófica com o aluno surdo.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Projeto Gradação

O Projeto Gradação pretende abordar diversos âmbitos de necessidade sociais e acadêmicas, colocando-se em formato de pré-vestibular. Desenvolve-se, de tal modo, no intuito de proporcionar a experiência de discentes acadêmicos o contato com as diversas áreas de educação. Desde a parte mais administrativa e organizacional até o próprio preparo do discente dentro de sala de aula, de uma forma gradativa de ensino-aprendizagem de todos os voluntários e envolvidos do projeto. Todas as etapas de uma instituição educativa são pensadas e ofertadas para os voluntários terem contato e aprendizado. Há a oportunidade de pesquisas a partir de experiências vividas dentro do projeto, desenvolvendo-se por meio da proposta inicial e de divulgação do Projeto Gradação: um pré-vestibular que busca uma nova proposta de ensino. Conta com uma equipe de execução da ação que se divide, de forma mais generalizada, nos professores, coordenadores de áreas, coordenação geral, setores psicopedagógico e de serviço social e o orientador, para além de convidados (podendo, estes, serem de área acadêmica e/ou social). Cada um articula-se com os demais, no intuito de manter o Projeto Gradação estável e com o melhor atendimento. Pretendem, de conjunto modo, lançar o Gradação para todos os envolvidos do projeto dentro dos objetivos da educação, ocorrendo no Centro de Educação da UFPE. E volta-se, no sentido de olhar social, para o público que intenta ingressar no Ensino Superior, de modo especial para a comunidade negra, surda e LGBTQ+, visando uma sociedade mais justa e de educação de forma gradativamente mais igualitária para todos (SIMÕES, 2019).

Para exemplificação do que foi feito, tomemos a palavra “solipsismo” a qual designa um conceito filosófico bastante abstrato. Ela significa resumidamente que o mundo externo ou as verdades exteriores a uma mente subjetiva não existem sem esta mente. Ou seja, a mente subjetiva é quem cria toda a realidade do mundo externo a ela, por isso, a única coisa que realmente existe, de fato, é a mente desta única pessoa ou entidade. A palavra “solipsismo” não possui um sinal correspondente em Libras. Inventaremos um sinal para ela. Mas, mais do que inventar um sinal para esta palavra, é necessário evidentemente uma metodologia para explicar de uma forma que os alunos surdos compreendam coerentemente este conceito. Logo, não basta inventar o sinal, é necessário, também, como papel do professor filosofia, saber como explicá-lo.

Este trabalho teve grande influência do raro artigo sobre esse tema: “Com as mãos se faz o ser: aprender/ensinar filosofia em contexto de surdez”, escrito por Fátima Sá Correia, Andrea Benvenuto, Orquídea Coelho e Antônio M. Magalhães (2014).

Na introdução deste artigo, é evidenciado o caráter específico de se ensinar/aprender filosofia no contexto da surdez. Uma língua molda e é moldada pelo pensamento (processo de abstração). O texto explica que as críticas feitas quanto à incapacidade de abstração da língua gestual (LG) já foram superadas pelo trabalho de Bouvet (1997), Cuxac (1993, 1997, 2000, 2001, 2004) e Delaporte (2002). Estes autores mostram que as línguas gestuais são tão aptas para a abstração quanto as línguas vocais (LV). Além disso, as línguas gestuais possuem grande capacidade de gerar realidade (iconicidade) graças a estruturas de figurações do “dizer dando a ver” (*transferts*) que permitem aos surdos exprimirem ideias complexas sem o uso do léxico padrão.

Sendo, então, a língua gestual (LG) legitimada em meados do século XX, desenvolveram-se duas teorias: a primeira, que diz que a língua gestual não possui a capacidade de deferir realidade (iconicidade) e que ela era só uma formalização da estrutura dos sinais vocais. A outra teoria era que a LG possui, sim, a capacidade de iconicidade. A primeira teoria aponta como argumento a assemelhação (cópia) das estruturas da

LG com as LV. A segunda teoria é proposta por Cuxac (2003), que diz que a LG possui um *status* próprio de geração de realidade (iconização), independente das semelhanças estruturais das línguas vocais.

Essas perspectivas de se analisar a LG foram chamadas de semiologias ou “visées”. Para Cuxac (2003), as LG não só possuem estatuto de iconicidade como a língua vocal, como também podem ainda ser até mais eficiente do que esta neste processo por poder dizer e mostrar ao mesmo tempo.

A língua brasileira de sinais (Libras) é a língua utilizada pela maioria dos surdos. Ela é uma língua em si e por si, e independente da língua portuguesa.

A iconicidade da LV deriva dos significantes recortados do universo acústico-temporal enquanto a da LG deriva dos significantes espaço-gestual.

Esses conceitos são bem melhores explicados no vídeo-entrevista³ “Como o surdo pensa”, hospedado no *You Tube*, no qual a entrevistadora explica que, enquanto o pensamento ouvinte trabalha com a sonorização de uma voz interna durante o processo de um ato de auto-consciência e abstração, a mente surda trabalha com a visualização de imagens, a exemplo: se nós, ouvintes, pensarmos em beber água, ouviremos dentro de nossa cabeça a vocalização sonora da frase “vou beber água”. A pessoa surda, ao invés disso, visualiza em sua mente o ato de beber a água, visualiza o copo e a água e também, por conseguinte, outras cenas que estão mnemonicamente relacionadas com esta imaginação, como por exemplo, cachoeiras, fontes etc. O pensamento surdo é constituído de imagens mentais.

Os autores do texto (CORREIA, *et al.*, 2014) citam Saussure, explicam que o significante já não é mais uma “imagem acústica”, mas uma imagem gestual: as LG são línguas metafóricas.

A acusação tradicionalmente feita às LG de serem incapazes de abstração pelo fato de serem dadas pelo corpo e imitarem formas e movimentos do mundo real, não tem sentido, uma vez que um gesto, por mais icônico que seja, pode exprimir uma abstração graças à polissemia: a passagem de um sentido concreto para um sentido figurado. Muitos conceitos abstratos são representados a partir de uma das suas manifestações concretas. (CORREIA, *et al.*, 2014, p. 31)

Isso é o que diferencia a língua gestual da pura mímica, pois na mímica há a ausência da figuração abstrata, há só o espelhamento do concreto.

Para se falar uma língua gestual é necessário pensar com imagens. Este é o motivo pelo qual se considera que o ensino de filosofia precisa adquirir características próprias.

As línguas gestuais têm a possibilidade do discurso a partir de dois domínios de representação: dizer e figurar. E isso é possível graças à capacidade surda de anamorfosear o real.

Para a criação do processo de abstração, teorizam-se as já citadas teorias, uma sem intenção de iconicidade e a outra com intenção. A operação com intenção é identificada em três grandes estruturas, o que foi chamado de estruturas de iconicidade (*transferts*), são elas *transfert* de forma e tamanho, *transfert* de situação e *transfert* de pessoa.

Para Sallandre (2001 *apud* CORREIA, *et al.*, 2014, p. 29), a operação de *transfert* é “a passagem do universo da experiência perceptivo-prática para um universo do dizer”, ou seja, é o processo cognitivo intencional de reprodução da realidade ou imaginação no espaço gestual. Há, então, dois postulados: o primeiro diz que o processo de *transfert* só é possível por meio da metáfora; o segundo diz que há outras formas, como as construções sintáticas.

Para Kant (2009, p. 14), a filosofia deve ser feita por alguém “que pensa por si e faz uso livre e autônomo da sua razão e não de um modo

³ Vídeo de Rebeca Nemer, “Como o surdo pensa”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aW-qdc2kIxoU>. Acesso em: 12 jul. 2019.

servil e imitativo”. Assim sendo, o trabalho do professor de filosofia é capacitar o aluno a pensar por si mesmo, aumentar seu espírito crítico, evitando a mera reprodução mecânica de conceitos e teorias.

Cada língua condiciona a visão que um sujeito tem do mundo, pelo que a língua em que se faz filosofia parece ser um fato incontornável (dada a sua especificidade). Neste sentido, o filosofar está penetrado pela língua em que se filosofa.

A primeira língua das pessoas surdas é a LG. Sócrates (470 a.C.) e Platão (428 a.C) determinaram o *logos* como critério para o filosofar (SOUZA, 2010). O *logos*, nesse sentido, atribui o lugar da razão à palavra, dando a entender que o acesso à filosofia estaria reservado apenas a pessoas que “falam”. As pessoas surdas estariam excluídas desta racionalidade?

Derrida (1967) diz que não. Ele abre as portas da filosofia ao afirmar que a fala vocal e a escrita não são atributos naturais da linguagem, e isto sendo a verdade, então o gesto pode ser outra eficiente via para a linguagem.

A criação de novos sinais

Para que se possa criar novos sinais de conceitos da filosofia é necessário então traduzi-los do português, sendo que há alguns problemas que, nesse processo, precisam ser observados.

Derrida (1967) tenta mostrar que a tese da traduzibilidade é inconsistente, pois a linguagem não é simplesmente nomenclatura. Ele faz uma reflexão sobre a Torre de Babel, na qual as pessoas necessitavam de um acordo quanto a fidelidade do espelhamento das palavras entre os idiomas, em que tal tarefa estava fadada ao fracasso.

Ora, a tradução de textos filosóficos apresenta-se como um caso especial de tradução, uma vez que

o tradutor tem de ter em conta não só os conceitos que tenta passar para a língua de chegada, mas também a indecibilidade desses conceitos noutra língua diferente daquela em que foram criados. Toda tradução é interpretação. No caso da tradução de filosofia para LG, o processo é duplo, visto que o intérprete/tradutor está a fazer uma interpretação de uma interpretação. (CORREIA, *et al.*, 2014, p. 36)

Esta foi uma das dificuldades que precisaram ser contornadas quanto às minhas aulas. Se não fosse pelo excelente trabalho dos meus intérpretes-tradutores, não teria sido possível este trabalho. Eles tiveram que desenvolver uma tradução a partir da interpretação que tiveram de minhas explicações, e as minhas explicações eram interpretações do que entendi dos textos filosóficos. Os alunos surdos criaram suas próprias interpretações das explicações feitas pelas traduções dos intérpretes.

O professor, então, deve, como fiz, solicitar respostas em modelo de “*feedback*”, sobre o que todos eles entenderam da explicação, para garantir um nível de concisão consistente de compreensão e para que nenhuma informação do ensino e do aprendizado se altere ou se perca no meio do caminho. Como é evidente, o intérprete de Libras também aprende filosofia. Essa dinâmica torna o processo um pouco mais demorado, mas, ainda assim, proveitoso.

Por regra determinada convencionalmente, o professor José Arnor⁴ da Universidade Federal de Pernambuco afirma que os ouvintes não podem criar novos sinais em Libras, mesmo se caso forem intérpretes, ou seja, apenas pessoas surdas podem criar novos sinais.

METODOLOGIA: COLOCANDO AS “MÃOS NA MASSA”

Tomemos, novamente, a palavra “solipsismo”. Solipsismo é uma

⁴ José Arnor de Lima Júnior, coorientador deste trabalho, é professor auxiliar da disciplina de Libras da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Tem experiência na área de educação de surdos com ênfase em Libras. arnorjr_brasil30rn@hotmail.com

palavra que ganhou repercussão no meio acadêmico inicialmente por conta do filósofo George Berkeley (1685-1753) e da sua filosofia idealista-subjetivista. De acordo com o dicionário de filosofia Abbagnano (2007), “solipsismo” é “a tese de que só eu existo e de que todos os outros entes (pessoas, objetos, coisas) são apenas ideias minhas”.

Tive a oportunidade de ter encontros com meu co-orientador, José Arnor, um professor universitário surdo, que ensina Libras no Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e, com a ajuda de um intérprete, pude explicá-lo o significado da palavra solipsismo, assim pôde ele conceber a criação de um novo sinal corresponde a este verbete. Expliquei-o, de maneira imagética, concebendo, para ele, a totalidade dos objetos e realidade do mundo, enquanto que a subjetividade de uma única mente seria a detentora da sustentação e efetivação dessa realidade. Sagazmente, o professor apresentou um sinal referente ao que ele compreendeu.

O sinal, então, criado pelo professor para a palavra “solipsismo” constituiu-se no movimento da mão dominante tomada em formato da letra “V” do alfabeto em Libras, (o sinal de “paz e amor” para os ouvintes), fazendo-se tocar as pontas do dedos indicador e médio desse sinal, no dorso da mão não-dominante, enquanto esta se encontra fixa e com a palma aberta voltada para frente a vista (como o sinal de “pare” utilizado pelos guardas de trânsito).

De acordo com o professor Arnor, o símbolo da mão em formato de “V” simboliza a subjetividade do indivíduo, a sua mente, enquanto a palma aberta simboliza o mundo. O sinal “V” segue por trás da mão para simbolizar a criação subjetiva do mundo pelo indivíduo. De acordo com o professor, “ele está por trás do mundo que ele cria”. Destacamos que a explicação foi traduzida por José Roniero Diodato e o sinal foi criado pelo professor José Arnor.

Antes de se criar um sinal, é necessário averiguar se já não existe um sinal correspondente para ele. Para tanto, eu consultei o *Google*, ferramenta recomendada pelo professor para esse tipo de situação. Pesquisa-se, então, a palavra que se deseja saber sobre e, logo em seguida,

escreve-se o termo “Libras”. Há também um aplicativo para celular/*smartphone* que surgiu com o intuito de ser um tradutor-dicionário de Libras-português. O aplicativo se chama *Handtalk*⁵. Ele pode ser acessado por qualquer pessoa que possua um *smartphone android* ou *ios*. Ganhador mundialmente de vários prêmios, este aplicativo, de forma bastante interativa, nos apresenta Hugo, nosso amigo feito em animação gráfica, que possui mãos grandes e um enorme banco de dados com palavras para sinais em Libras. Digita-se a frase ou palavra desejada numa caixa de pesquisa, e ele a traduz gesticulando em língua de sinais. O aplicativo é bastante eficaz tanto para o aprendizado de Libras quanto para se comunicar em tempo real com uma pessoa surda caso não se saiba Libras.

O processo de explicação acima citado foi feito de forma oralizada. Por isso, quando é feito nesse método, é necessário que se tenha intérpretes muito bem capacitados e com grande acervo de vocabulário, caso contrário, a tradução pode ficar precária e comprometer a compreensão na passagem do conceito.

Um dos objetivos futuros é melhorar as explicações, incorporando nelas a apresentação simultânea de desenhos. Metáforas, como concluídas das investigações acima, através de representações gráficas dos conceitos filosóficos abstratos criando, assim, imagens visuais que os intencionam representá-los. Um exemplo adiante será a palavra “fenômeno”.

Se, anteriormente, nós fomos capazes de criar um sinal para a palavra solipsismo, então pudemos continuar e criar sinais para outras palavras e foi isso que fizemos. Porém, dada a densidade dos temas e a curta quantidade de horas-aula, criamos introdutoriamente um pequeno vocabulário com um total de dez palavras. Criar um novo sinal é um processo demorado, pois o professor precisa se certificar através do *feedback* (perguntar de volta aos alunos sobre o que eles entenderam do que acabou de ser explicado) que o aluno tenha compreendido bem a explicação do conceito antes de ele vir a criar um sinal correspondente.

5 O aplicativo Handtalk pode ser baixado no link do site oficial <https://www.handtalk.me/br>. Acessado em: 27 nov. 2019.

Além de explicar o conceito da palavra é explicado, também, todo o contexto histórico-filosófico e figuras expoentes ao qual o termo está relacionado. Por isso, a explicação e criação para cada sinal levou em média quarenta minutos.

Os próximos quatro termos foram criados pelos alunos. O critério de escolha para a seleção da exposição destes termos foi a especificidade e o raro nível de uso cotidiano fora do meio acadêmico. São eles: “a priori”, “empírico”, “falácia” e “tautologia”.

Para o termo “a priori”, foi explicado, durante uma aula sobre Kant (1724-1804), o conceito kantiano utilizado na crítica da razão pura. “A priori” derivaria do sentido de primeiro, anterior, algo que venha antes (VASCONCELOS, 2019). No nosso caso específico, é o nome dado a um tipo de conhecimento. “A priori” é um conhecimento (de algo) que temos antes de qualquer aprendizado ou experiência sensível. A explicação dada foi a seguinte: não precisamos ver (ter a experiência sensível da visualização) de alguém respirando, tampouco ninguém nos ensinou a respirar, já nascemos “sabendo” como se respira. Então respirar, nesse contexto, é um conhecimento a *priori*. Nota-se, aqui, uma tentativa de transpor conceitos abstratos fazendo-se de uso metafórico (*transferts*) em projeções concretas, a respiração, algo comum de se compreender gestualmente. Outro exemplo foi a matemática. Sabemos que $2+3=5$, mas não precisamos ver duas maçãs mais três maçãs para saber que $2+3$ é igual a 5. $2+3$ sempre foi e sempre vai ser igual a 5, mesmo antes de aprendermos isso em algum lugar. Partimos, então, novamente de conceitos concretos, maçãs, só que, dessa vez, construindo conceitos abstratos, a permanência da verdade matemática como uma característica a *priori*. O sinal em Libras para “a priori” foi traduzido por Ébano e criado pela aluna Ana Raquel.

A próxima palavra é “empírico”. Foi utilizado o mesmo método. Foi explicado o contexto histórico do racionalismo *versus* empirismo, que permeou o início da idade moderna com John Locke (1632-704) e David Hume (1711-1776). “Empírico” seria o inverso de a *priori*. Ou seja, um conhecimento que adquirimos através da experiência, do contato com as coisas. Um conhecimento que ganhamos utilizando-se

dos sentidos. Exemplo: sabemos que a maçã é vermelha porque vemos com nossos olhos a sua cor. Só “sabemos” que o brigadeiro tem o sabor doce depois de prová-lo. Aprendemos a amarrar o sapato porque alguém nos ensinou. Por isso, a cor da maçã, o amarrar do sapato e saber o gosto do brigadeiro é um conhecimento empírico. O sinal em Libras para a palavra “empírico” foi traduzido por Alysson e criado por Monique.

A terceira palavra é “falácia”. “Falácia” significa “engano”, “mentira”. É uma afirmação falsa que parece ser verdadeira. É um erro de lógica. Exemplo: se bebo cerveja com gelo, passo mal; se bebo vinho com gelo, também passo mal. Logo, o problema seria o gelo. O gelo seria o que me faz ficar mal. Sendo que isto não é verdade. O que me faz ficar mal seria o álcool contido nesses líquidos. Logo, pensar que é o gelo que me faz ficar mal é uma falácia. Um engano. Foi explicado o contexto histórico socrático-aristotélico em que os sofistas se utilizavam de falácias, para vencerem o jogo da retórica. O sinal em Libras para a palavra falácia foi traduzido por Alyson e criado por Ana Raquel.

A quarta palavra é “tautologia”. A palavra “tautologia” é um termo que ficaria bastante conhecido no campo da lógica proposicional. Ela reflete uma noção de repetição e obviedade dentro de uma mesma sentença. Na aula foi explicado o conceito simples dessa palavra como pleonasma no campo da linguagem gramatical. Exemplos como “subir para cima”, “descer para baixo”, para ambientar o aluno a partir de noções concretas. Posteriormente, foi abordada a noção do ser e não-ser em Parmênides (530 a.C), justificando-se a utilização na noção de obviedade dentro do princípio de não-contradição como fundamento relacional. Esse sinal foi traduzido por Raquel e criado pelo aluno Jadilson.

Após isso, em outras reuniões com o professor Arnor, foram criadas mais cinco palavras. São elas: “metafísica”, “aporia”, “dialética”, “fenômeno” e “(mundo) inteligível”

“Metafísica” foi definida como a área de conhecimento que se preocupa em estudar a essência última das coisas. O professor derivou um sinal para palavra baseando-se inicialmente no sinal já existente

em Libras para a palavra “física”, alterando-se apenas o movimento da mão dominante deste sinal que para esta gesticulava a partir da lateral e na palavra “metafísica”, gesticula-se o movimento partindo-se de cima para baixo, simbolizando, assim, o acesso ao supra-sensível ou ao transcendente. “Metafísica” foi explicada no contexto como sendo uma das grandes áreas de estudo da filosofia com o expoente inicial em Aristóteles (384 a.C). A tradução em Libras foi feita por Irany e a palavra foi criada pelo professor José Arnor.

“Aporia” foi explicada como sendo uma situação em que não há uma solução plausível que ofereça um consenso sobre definições numa conversa entre duas ou mais pessoas. Um “beco sem saída”. O sinal criado foi a partir da mão dominante fixa enquanto a outra mão vai de encontro a ela em linha reta e se encontra impedida, formando-se uma barreira. “Aporia” foi explicada no contexto de certas conclusões dos diálogos socráticos em que Sócrates e seus contemporâneos não chegam a uma concordância na definição dos conceitos de algumas palavras. Essa explicação foi traduzida em Libras por Irany, sendo o sinal criado pelo professor José Arnor.

A palavra “dialética” foi criada a partir da noção de diálogo. Ou seja, uma conversa entre duas ou mais pessoas com visões diferentes. No caso presente, a dialética se refere a um método de comunicação em que os interlocutores visam chegar a um consenso sobre a definição de um termo proposto. O contexto utilizado foi a noção de maiêutica, o “trazer a luz”, desenvolvido por Sócrates. O sinal criado para dialética, se dá pela mão não-dominante fixa em formato de “C”, inclinada na horizontal com o dorso virado para frente. Do centro dessa mão, parte a mão-dominante em sinal de “V” virada também em dorso a mostra, fazendo um movimento perpendicular, passando-se por debaixo da mão não-dominante enquanto se oculta o dedo médio do sinal “V” mostrando, o sinal de “um” com o dedo indicador, simbolizando, de acordo com o professor, na mudança do sinal no movimento de 2 para 1 a concordância de duas pessoas numa mesma definição. A tradução em Libras foi realizada por Irany, e o sinal foi criado pelo professor José Arnor.

A palavra “fenômeno” foi criada a partir da noção kantiana do termo. A aparência de um objeto tal qual o percebemos. Distinguiu-se, aqui, a noção da percepção que temos do objeto mediante a nossa captação e a realidade do objeto tal como ele é em si mesmo. Nesta explicação, foi utilizado um desenho, que pretendeu facilitar: um olho que percebe um objeto diferentemente da forma que ele realmente é. Foi explicado, então, que a percepção do olho não seria algo que deturpa a realidade do objeto, mas, sim, apenas que ele seria insuficiente para captar completamente tal realidade, vendo, pois, apenas parcialmente como o objeto se apresenta. Foi explicado que alguns objetos, os númenos, de acordo com Kant (2001), sempre permanecerão “ocultos”, como Deus e a alma, e que o conhecimento destes tendem a ser peremptoriamente inacessíveis. “Fenômeno” é uma palavra que já possui um uso corriqueiro, do senso comum, e por esse motivo, ela já possui um sinal correspondente em Libras. “Fenômeno”, então, significa “acontecimento”, “evento”, sinal este que poderá ser visto no vídeo feito pelo aluno Matheus. No entanto, o sentido que damos aqui a esta palavra é diferente do seu uso habitual. Por isso, criamos um sinal exclusivo para o sentido do uso filosófico dela. O sinal consiste em pressionar o dedo médio e dedo indicador da mão dominante, estalando-os entre si, sob a palma da mão na horizontal. De acordo com o professor, a abstração que se faz aqui é que o estalo do dedo simboliza a percepção que se faz da realidade por um sujeito, enquanto a mão seria a realidade, ou o objeto tal como ele é em si mesmo. A tradução em Libras foi realizada por Irany, e o sinal foi criado pelo professor José Arnor.

O último termo criado foi a expressão “inteligível” ou “mundo das ideias”. Foi explicado, então, o conceito dualista platônico entre mundo sensível e mundo inteligível. Para “mundo sensível” foi designado aquele que podemos captar através dos nossos sentidos e para inteligível, aquele que pode ser captado através do uso da razão. A pergunta que permeou a criação deste sinal foi: “O que faz um objeto ser o que ele é?”. Foram desenhadas várias cadeiras em formatos, tamanhos e suposição de cores distintas. Haveria algo em comum que todas as cadeiras, mesmo em seus diferentes modelos, compartilham entre si. Podemos mudar a cor, o tamanho e até retirar algumas partes de uma cadeira e ela não deixará de ser uma cadeira por causa disso. Há algo que permanece. Esse algo

em comum entre todas as diferentes cadeiras, esse algo que permanece quando uma cadeira muda, para Platão não estaria “dentro”, não faria parte, não estaria contida numa cadeira em particular, mas, sim, seria uma ideia de cadeira perfeita, eterna e imutável, que está fora dela, fora de todas elas, da qual todas, imperfeitas e diferentes, que podemos ver neste nosso mundo com nossos cinco sentidos e tentam imitar, seriam meras cópias.

A compreensão da pergunta acima, pela intérprete, fora um tanto difícil, de acordo com ela, traduzir a noção de cerne que torna o objeto o que ele é, foi amplamente melhorada com a utilização do desenho: uma cadeira no topo de onde partem ramificações para variadas cadeiras abaixo dela. Todas elas diferentes entre si em tamanhos, modelos e formatos distintos e “imitantes” da cadeira no topo. A cadeira no topo, assim, faria parte do mundo inteligível; as cadeiras abaixo, do mundo sensível. Mesmo nunca familiarizado com a definição, o professor Arnor, logo de início, já havia captado o sentido do termo.

Evidenciou que o mesmo conceito poderia ser aplicado a cachorros. Vários cachorros diferentes compartilhando uma ideia de cachorro em comum, com essa ideia não fazendo parte de um mundo sensível, corpóreo, material. O sinal criado por ele, pois, para “mundo inteligível” se resume em apontar o dedo indicador para cima com a mão dominante e com a outra mão, sobre o dorso desta primeira, fazer descer em punho fechado, também em dorso a vista, enquanto abre-se os dedos, em direção vertical para baixo, “sacolejando-os”. O dedo indicador apontado para cima, de acordo com o professor, evidencia sua abstração do “mundo inteligível”, a mão que mostra um “sacolejar” dos dedos para baixo na frente dela, evidencia as ramificações das quais os objetos do “mundo sensível” derivam e se diferenciam. O sinal também pode simbolizar a noção da ideia platônica, para diferenciá-lo do uso comum de ideia já existente no âmbito cotidiano. Após isso, foi explicado o mito da caverna e como Platão acreditava que a tarefa da filosofia era desvelar a realidade verdadeira do mundo nos tirando das ilusões do mundo sensível através do uso da razão. A explicação foi traduzida por Irany, sendo o sinal criado pelo professor José Arnor.

A visualização dos novos sinais criados nesta experiência está disponível no vídeo, disponibilizado na plataforma do *YouTube*, aberto ao público, para que todos possam acessá-lo. Trazemos o *link* do vídeo contendo a representação dos 10 sinais criados neste trabalho: *Termos da Filosofia em Libras*:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZvYmVirl-Xk>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos, assim, ao que fora intencionado pelos objetivos iniciais, os novos sinais em Libras para termos da filosofia poderão agora ser utilizados por outros professores e alunos surdos em aulas ou conversações que exijam este recurso. A experiência evidencia a necessidade de se continuar esse trabalho para que haja um maior aprofundamento e expansão desse vocabulário. Podem ser feitos ainda aprimoramentos quanto às definições dos termos abordados, dado que a filosofia de qualquer campo está sempre no movimento de atualizar-se, de renovar-se e de ser passível de ser contestada e criticada, propondo-se a abertura nas reformulações das explicações dadas. A experiência obteve, pelo método dialético almejado, o alcance quanto à apreensão abstracional dos conceitos, já que os alunos surdos podem agora explicar o que estes termos significam e entendê-los caso eles apareçam em algum momento de seus estudos de filosofia. Tal compreensão, no campo do pré-vestibular do Projeto Gradação, tem a possibilidade de ajudá-los a terem um melhor preparo para as questões de filosofia do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). As novas palavras podem também ser incorporadas ao seu cotidiano natural, dando-lhes a estrutura necessária para falar sobre temas densos que fomentem ainda mais suas capacidades de conversação com outras pessoas, o que pode ser um passo adiante na construção de uma cultura surda mais cosmopolita.

Vendo-se, então, que a versatilidade da figuração na capacidade de articulação dos surdos que carregam o aprendizado desses novos

conceitos, melhora a visibilidade surda no meio social, aumenta o *status* do indivíduo pelo valor das novas inteligibilidades adquiridas e diminui-se o preconceito anteriormente embasados com grande engano na incapacidade de abstração. O aumento das formas de comunicação em Libras melhora a forma como os outros veem os surdos, o que promove uma maior abertura na inclusão social deles.

Compreendendo a relevância dessa empreitada, a solução para o problema da falta de um vocabulário/dicionário de palavras e termos da filosofia em Libras é crucial e pertinente. Dar aulas de filosofia para alunos surdos usando palavras que ainda não existem em Libras é um processo dificultoso e precário, o que evidentemente pode ser amenizado pela criação de novos sinais⁶.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CORREIA, F. S.; BENVENUTO, A.; COELHO, O.; MAGALHÃES, A. Com as mãos se faz o ser: aprender/ensinar filosofia em contexto de surdez. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 42, 2014.

BICCA, L. *Ipseidade, angústia e autenticidade*. Revista Síntese, Belo Horizonte, v. 87, n. 24 (76) p, 232. 1997.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. *Henri Wallon*. Trad. e org.: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. 5. ed. Trad.: Manuela Pinto e Alexandre Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, I. *Lógica. [Excertos da] Introdução*. Universidade da Beira Interior. Coleção: Textos Clássicos da Filosofia, Covilha, 2009.

NAGEL, T. *Como é ser um morcego?* (1974). Rev. Abordagem Gestalt., Goiânia, v. 19, n. 1, p. 109-115, jul., 2013. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672013000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 06 nov. 2019.

PINKER, S. *O instinto da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PUC-RIO N° 0710515/2009. *O corpo e suas fronteiras*. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/14344/14344_4.PDF Acesso em: 24 jul. 2019.

SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e como representação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

SIMÕES, J. *Projeto Gradação*. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nxxnvxc>. Acesso em: 20 nov. 2019.

SOUZA, L. *Platão - Crátilo*: estudo e tradução. 200 f. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade de São Paulo, 2010.

VASCONCELOS, Edjair Dias de. *Recanto das Letras*, 2016. O que é conhecimento a priori e posterior em Kant. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-cultura/5754307>. Acesso em: 14 jul. 2019.

⁶ Agradeço a todos os alunos surdos e amigos intérpretes que me ajudaram na elaboração deste pequeno trabalho, quero parabenizar, em especial, o professor José Arnor que apoiou e tornou esta ideia possível, minhas amigas intérpretes Keila e Yasmim, e aos meus alunos. Espero continuar caminhando com vocês, ensinando e aprendendo juntos no Projeto Gradação. Obrigado.

Título PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: INTENTOS INVESTIGATIVOS EM CONTEXTOS VARIADOS

Organização Maria da Conceição Silva Lima
Viviane de Bona
Isabelle Sedícias Nascimento Ferreira
Sabrina Leite Felix Rodrigo Victor

Capa e Projeto Gráfico e-book

Formato Minion Pro (miolo)

Tipografia Noto Mono (títulos)

